



Universitat de Lleida

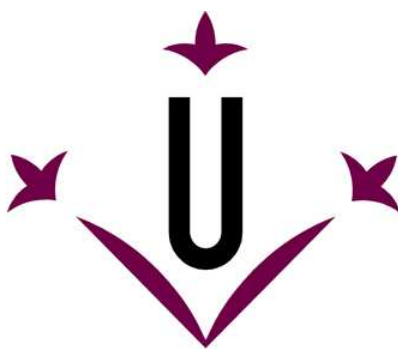
EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN CATALUÑA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

CLARA M. SANSÓ GALIAY

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE LLEIDA
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA I PSICOLOGIA

TESIS DOCTORAL

**EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO
INMIGRANTE AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA EN CATALUÑA: UN
ESTUDIO LONGITUDINAL**

CLARA M. SANSÓ GALIAY

**Dirigida por: Dr. José Luis Navarro Sierra
Dr. Ángel Huguet Canalís**

Lleida, 2010

A mi abuela Lucía

Agradecimientos

Desde aquí quiero mostrar mi agradecimiento a la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia por las ayudas destinadas al proyecto SEJ2005-08944-C02-02/EDUC, centrado en evaluar el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en Cataluña, en cuyo marco se ha llevado a cabo nuestro estudio. Asimismo, mi más sincero reconocimiento al Departament d'Educació por la disposición y el apoyo mostrado a lo largo de toda la investigación. También quiero dar las gracias al profesorado, personal administrativo y alumnado de los centros implicados en el estudio, por su acogida. Sin todos ellos no podríamos haber realizado un trabajo cargado de ilusiones.

A nivel personal, quiero agradecer las orientaciones, los comentarios y las sugerencias siempre constructivas de mis directores de tesis José Luis Navarro Sierra y Ángel Huguet Canalís. Gracias por enseñarme a ver el mundo desde otra óptica, por mostrarme el camino cuando estaba desorientada y por mantener siempre viva la confianza que habéis depositado en mí. Por todo ello, gracias.

También quiero dar las gracias a mis compañeros y amigos: Ceci, Judit, Silvia, Pili e Inés, así como a todos los que incondicionalmente siempre estáis a mi lado, por haberme acompañado y apoyado en el

más intenso de los viajes hacia el conocimiento. Vosotros siempre formaréis parte de esta “aventura”.

Y, finalmente, a un nivel más íntimo, deseo expresar mi más profunda gratitud a mis padres Salvador y Marina. Gracias por vuestros consejos, por vuestro sustento y, sobre todo, por apoyarme en los momentos más difíciles. Sé que nunca os podré agradecer todo lo que habéis hecho por mí a lo largo de estos años. Igualmente, Víctor, gracias por tu paciencia, por tu fiel compañía y por la constante comprensión sobre la importancia que tiene para mí este proyecto. Juntos construimos ilusiones y juntos conseguimos materializarlas.

“Que lo intenso de este proyecto sirva para hacer de mi una mejor persona y un buen profesional.

Que ello, además, marque el inicio de lo que espero algún día sea el recuerdo de toda una vida repleta de buenas experiencias”.

Desde el más sincero de los sentimientos, a todos

¡MUCHAS GRACIAS!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
I. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS	25
1. El fenómeno de la inmigración: Aspectos introductorios	25
1.1. Algunas consideraciones previas sobre las migraciones	25
1.2. Una aproximación a los mitos y creencias sobre la población extranjera	35
2. El estado de las migraciones en Europa Occidental y España	47
2.1. Panorámica general de las migraciones en Europa Occidental y España	47
2.2. Población extranjera en el Estado español y Cataluña	56
3. La escolarización de los niños y niñas inmigrantes en el Estado español y Cataluña	69
3.1. Alumnado proveniente de la inmigración en el Estado español: datos y cifras	70
3.2. Alumnado proveniente de la inmigración en Cataluña: datos y cifras	74
II. INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y ALUMNADO INMIGRANTE	79
1. Aproximación a la inclusión educativa del alumnado inmigrante	79
2. La educación intercultural: una respuesta a las necesidades educativas generadas por la diversidad cultural, lingüística y social	91
2.1. Consideraciones básicas acerca de la educación intercultural	91
2.2. Agentes educativos vinculados a la educación de los jóvenes inmigrantes	105
2.3. El logro o el fracaso escolar del alumnado proveniente de la inmigración	110

3. Algunos aspectos legislativos relativos al alumnado inmigrante	121
3.1. Política educativa y población extranjera: el caso de Europa y el Estado español	121
3.2. Política educativa en Cataluña y alumnado proveniente de la inmigración	139
3.3. Actuaciones educativas destacadas en la atención al alumnado inmigrante en Cataluña: Plan para la Lengua y la Cohesión social	148
III. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN	159
1. Plurilingüismo y pluriculturalidad: la situación del Estado español	159
2. Cataluña: una Comunidad Autónoma bilingüe	182
2.1. Legislación en materia educativa de la enseñanza del catalán	182
2.2. Uso y conocimiento general del catalán y del castellano en Cataluña	187
3. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua	201
4. La adquisición de segundas lenguas (L2)	214
4.1. El papel del Input y el Output en el aprendizaje lingüístico: el caso de la adquisición de la L2	214
4.2. La influencia de la lengua materna en la adquisición de la L2	217
4.3. Estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas	225
4.4. Edad de adquisición de segundas lenguas	227
IV. CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE	235
1. Algunas nociones previas sobre el bilingüismo y la educación bilingüe	235
2. Modelos de educación bilingüe	243
3. Aportaciones relevantes en el marco de la educación bilingüe	254
V. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	281
1. Alumnado inmigrante y aprendizaje lingüístico	281
2. Investigaciones sobre lengua y escuela en contextos de inmigración	296
2.1. Introducción a algunos estudios relevantes	297

2.2. Estudios realizados en el Estado español	301
2.3. Estudios realizados en Cataluña	308
2.4. Algunos estudios longitudinales de referencia	320
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	325
VI. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	325
1. Análisis del contexto y justificación del estudio	325
2. La escolarización del alumnado inmigrante en Cataluña. El caso de la Educación Secundaria Obligatoria	329
VII. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	337
VIII. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	339
IX. METODOLOGÍA	341
1. Variables utilizadas en la investigación	341
1.1. Origen	341
1.2. Área de origen (AO)	342
1.3. Condición Lingüística Familiar (CLF)	342
1.4. Familia Lingüística	343
1.5. Situación socioprofesional (SSP) y Nivel sociocultural (NSC)	345
1.6. Tiempo de Estancia en el Estado-Cataluña (TE)	346
1.7. Edad de llegada (E)	347
2. Estudio inicial: Participantes	348
2.1. Selección de la muestra	348
2.2. Composición de la muestra	350
2.3. Características de la muestra	351
2.3.1. Características del alumnado autóctono escolarizado en 4º de ESO que ha participado en el estudio inicial	351
2.3.1.1. Origen	351
2.3.1.2. Género	352
2.3.1.3. Condición Lingüística Familiar	353

2.3.1.4. Situación socioprofesional y Nivel sociocultural de las familias	354
2.3.2. Características del alumnado inmigrante escolarizado en 4º de ESO que ha participado en el estudio inicial	356
2.3.2.1. Área de origen	356
2.3.2.2. Género	357
2.3.2.3. Condición Lingüística Familiar y Familia Lingüística	358
2.3.2.4. Situación socioprofesional y Nivel sociocultural de las familias	361
2.3.2.5. Tiempo de Estancia en el Estado-Cataluña	363
2.3.2.6. Edad de llegada al Estado-Cataluña	365
3. Estudio longitudinal: Participantes	367
3.1. Selección de la muestra	367
3.2. Composición de la muestra	369
3.3. Características de la muestra	370
3.3.1. Área de origen	370
3.3.2. Género	371
3.3.3. Condición Lingüística Familiar y Familia Lingüística	372
3.3.4. Nivel sociocultural de las familias	374
4. Materiales	375
4.1. Evaluación del conocimiento lingüístico en castellano y en catalán	376
4.2. Cuestionario de recogida de datos sociolingüísticos, personales y familiares	387
5. Procedimientos	390
6. Tratamiento de los resultados	392
6.1. Análisis de los resultados del Estudio inicial	392
6.2. Análisis de los resultados del Estudio longitudinal	393
X. RESULTADOS	395
1. Resultados del Estudio inicial. El conocimiento lingüístico del alumnado autóctono e inmigrante escolarizado en 4º curso de ESO	396

1.1. Análisis del conocimiento lingüístico según el origen: alumnado autóctono y alumnado inmigrante	396
1.1.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el origen	397
1.1.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el origen	398
1.1.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función del origen	400
1.2. Análisis del conocimiento lingüístico en función de la Condición Lingüística Familiar: Catalanófono, Castellanoófono, Bilingüe y Alófono	401
1.2.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Condición Lingüística Familiar	401
1.2.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Condición Lingüística Familiar	406
1.2.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana en función de la Condición Lingüística Familiar	410
1.3. Análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Familia Lingüística: Chinotibetana, Indoeuropea, Afroasiática y Nigerocongolesa	411
1.3.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Familia Lingüística de referencia	412
1.3.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Familia Lingüística de referencia	417
1.3.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana en función de la Familia Lingüística	420
1.4. Análisis del conocimiento lingüístico en función de la Familia Lingüística (excluido el alumnado castellanohablante)	422

1.4.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Familia Lingüística de referencia (excluido el alumnado castellanohablante)	423
1.4.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Familia Lingüística de referencia (excluido el alumnado castellanohablante)	426
1.4.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes	429
1.5. Análisis del conocimiento lingüístico en función de la Situación socioprofesional y el Nivel sociocultural de los progenitores	430
1.5.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana del alumnado autóctono según el Nivel sociocultural de los progenitores	431
1.5.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana del alumnado autóctono según el Nivel sociocultural de los progenitores	434
1.5.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado autóctono en función del Nivel sociocultural	438
1.5.4. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana del alumnado inmigrante del estudio inicial según el Nivel sociocultural de los progenitores	439
1.5.5. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial según el Nivel sociocultural de los progenitores	443
1.5.6. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del Nivel sociocultural	447
1.6. Análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la variable Tiempo de Estancia	449

1.6.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el Tiempo de Estancia	449
1.6.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Tiempo de Estancia	454
1.6.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del Tiempo de Estancia	459
1.7. Análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la variable Edad de Llegada	460
1.7.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Edad de Llegada	461
1.7.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Edad de Llegada	464
1.7.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Edad de Llegada	468
2. Resultados del estudio longitudinal. La evolución del conocimiento lingüístico castellano y catalán del alumnado inmigrante entre 2º y 4º curso de ESO	470
2.1. Evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio longitudinal entre 2º de ESO y 4º de ESO	470
2.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función del Área de Origen	472
2.2.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el Área de Origen	473
2.2.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Área de Origen	478
2.2.3. Resumen de las medias en los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán en función del Área de Origen	483

2.3. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función de la Familia Lingüística: Chinotibetana, Indoeuropea, Afroasiática y Nigerocongolesa	484
2.3.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Familia Lingüística de referencia	485
2.3.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Familia Lingüística de referencia	489
2.3.3. Resumen de las medias de los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán en función de la Familia Lingüística	492
2.4. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función de Ser o No ser Hispanohablante	493
2.4.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana en función de ser o no ser Hispanohablante	494
2.4.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana en función de ser o no ser Hispanohablante	496
2.4.3. Resumen de las medias en los índices diferencias PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función de ser o no ser Hispanohablante	498
2.5. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función del Nivel sociocultural de los progenitores	499
2.5.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el Nivel sociocultural de los progenitores	499
2.5.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Nivel sociocultural de los progenitores	502

2.5.3. Resumen de las medias en diferencias PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función del Nivel sociocultural de los progenitores	505
XI. DISCUSIÓN	507
1. El conocimiento lingüístico en castellano y catalán del alumnado autóctono e inmigrante del estudio inicial	508
2. El conocimiento lingüístico de autóctonos e inmigrantes en función de las variables Situación socioprofesional, Nivel sociocultural y Condición Lingüística Familiar	517
2.1. Situación socioprofesional y Nivel sociocultural	517
2.2. Condición Lingüística Familiar	521
3. El conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Familia Lingüística, del Tiempo de Estancia y de la Edad de Llegada	525
3.1. Familia Lingüística	525
3.2. Tiempo de Estancia y Edad de Llegada	529
4. Algunas orientaciones didácticas y líneas de investigación abiertas	533
5. La evolución del conocimiento lingüístico entre 2º y 4º de ESO del alumnado inmigrante. El estudio longitudinal	539
6. La incidencia de las variables independientes del estudio longitudinal en la evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante	546
6.1. Área de origen	547
6.2. Familia Lingüística y Ser o No ser Hispanohablante	552
6.3. Nivel sociocultural	557
7. Futuras líneas en investigación longitudinal y orientaciones didácticas	559
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	565

ANEXOS EN FORMATO DIGITAL	597
Anexo I. Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico en lengua castellana. Prueba colectiva	599
Anexo II. Normas de aplicación de la prueba colectiva en lengua castellana	627
Anexo III. Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico en lengua castellana. Prueba individual	639
Anexo IV. Normas de aplicación de la prueba individual en lengua castellana	657
Anexo V. Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico en lengua catalana. Prueba colectiva	661
Anexo VI. Normas de aplicación de la prueba colectiva en lengua catalana	691
Anexo VII. Prueba de evaluación del conocimiento lingüístico en lengua catalana. Prueba individual	703
Anexo VIII. Normas de aplicación de la prueba individual en lengua catalana	723
Anexo IX. Cuestionario sociolingüístico, personal y familiar	727
Anexo X. Tratamiento estadístico del estudio inicial	733
Anexo XI. Tratamiento estadístico del estudio longitudinal	755

“...Oscurece la vista, le encorva a uno, hunde el pecho y el vientre, perjudica a los riñones. Es una ruda prueba para todo el cuerpo. Por eso, lector, vuelve con dulzura sus páginas y no pongas los dedos sobre las letras” (Ariès y Duby, 1992: 131).

Introducción

“El lenguaje es algo tan esencial para nuestra existencia que es difícil imaginar la vida sin palabras. Puesto que hablar, escuchar, leer y escribir son aspectos tan básicos de nuestra vida cotidiana, parece que fuesen habilidades corrientes. Con facilidad y sin esfuerzo, el uso del lenguaje nos guía a lo largo del día. Facilita nuestras relaciones con los demás y nos ayuda a comprender los acontecimientos del mundo...”
(Bernstein, Berko y Narasimhan, 1999: 2).

Una de las propiedades atribuidas al lenguaje verbal es su condición exclusivamente humana. La mayoría de las personas aprendemos durante la infancia una lengua sin enseñanza aparente y con cierta rapidez. Inicialmente en el seno familiar y posteriormente en otros microsistemas, los humanos nos apoderamos de un lenguaje cargado de significados compartidos. Y es en la escuela donde, especialmente, nos aprovechamos de esta forma de mediación semiótica para la construcción de nuevos conocimientos.

Desde hace algunas décadas, la psicología de la educación ha pasado de valorar el lenguaje más allá de un simple contenido educativo a considerarlo, además, como una de las claves fundamentales que permiten explicar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2007a). Pero como toda magia, el lenguaje tiene truco. Un truco que desde hace años la psicolingüística ha intentado averiguar. Precisamente, la psicología del lenguaje trabaja para descubrir los procesos psicológicos a través de los cuales las personas adquirimos y usamos el lenguaje (Bernstein Berko y Narasimhan, 1999). Para ello, uno de sus ámbitos de estudios

más extendidos se ha centrado en la adquisición del código lingüístico. Pero a día de hoy, una vez constatado que la diversidad es un hecho cada vez más evidente, esta disciplina ha retomado con fuerza los intereses relacionados con el estudio del bilingüismo y el aprendizaje de segundas lenguas.

De norte a sur y de este a oeste del planeta tierra se hablan entre 5.000 y 6.000 lenguas, de las 8.000 que posiblemente han existido. No obstante, la mitad de ellas no alcanzan los 10.000 hablantes y un cuarto tienen menos de 1.000 (Cortès, 2006).

Estas cifras no son más que un reflejo de que el mundo, a lo largo de la historia de la humanidad, ha sido y es diverso. Diverso a muchos niveles. Desde las diferentes maneras de relacionarse hasta las diversas formas de hablar y de pensar. Y, precisamente, esa es una de las riquezas del ser humano. Una riqueza que para las nuevas sociedades occidentales supone un proceso de cambio estructural que afecta desde las condiciones económicas hasta las políticas, las culturales, las étnicas, las lingüísticas y las identitarias, a pesar de que las situaciones de contacto entre lenguas y culturas diferentes ha sido un hecho constante durante siglos.

Pero a diferencia de lo que ocurre en otros contextos, para la sociedad española el fenómeno de la inmigración está resultando ser uno de los asuntos más impactantes, ya que hasta hace relativamente poco tiempo se negaba toda diferencia (Ruiz-Bikandi y Miret, 2000). Es por ello que, la idea de crear una sociedad unida por una única lengua, cultura y religión se ha podido ver truncada por lo imprevisible y complejo de la dinámica social.

En los últimos años España se ha convertido en uno de los países de la Unión Europea que acoge mayor número de población extranjera (Marcu, 2009). Para ilustrar lo que acabamos de decir, actualmente se calcula que en el conjunto del Estado residen 5.708.940 ciudadanos extranjeros (lo que representa el 12,2% del total de la población) (INE, 2010a). Pero al contrario de lo que nos podríamos imaginar, no existe una distribución equitativa de este colectivo en todo el territorio.

Concretamente, el proceso migratorio está afectando especialmente a Cataluña. La Comunidad Autónoma catalana se ha convertido en un contexto receptor de un importante número de personas que emigran con la esperanza de mejorar sus condiciones de vida. Y esto es evidente dado que, en el presente año, Cataluña cuenta con 1.193.283 personas provenientes de otros países, lo que representa el 15,90% de la población total de su Comunidad (INE, 2010a).

Esta situación ha despertado en los estamentos políticos y sociales el interés por encontrar los mecanismos y vías más adecuados que permitan construir una sociedad catalana cohesionada cultural y lingüísticamente. En este sentido, desde el Informe de Política Lingüística (2002), la creación del Plan para la Lengua y la Cohesión social (Generalitat de Catalunya, 2004a) y la reciente elaboración del Pacto Nacional para la Inmigración (Generalitat de Catalunya, 2008a) se ha comenzado un proceso con el objetivo de conseguir una integración basada en el respeto hacia la diversidad que parta de un proyecto común. Un proyecto común que, entre otros aspectos, pretende convertir la lengua catalana en el vehículo de comunicación social por excelencia. Por tanto, si tenemos en cuenta la lengua como uno de los principales instrumentos que garantizan la inclusión en todos los sentidos, se pone en relieve el papel que juega en todo momento la institución escolar.

Desde 1980, Cataluña viene organizando el sistema educativo de acuerdo a los principios que han vertebrado la educación bilingüe. Precisamente, en esta Comunidad Autónoma, el catalán junto con el castellano son las lenguas que vehiculan los aprendizajes escolares. Pero la nueva realidad lingüística que llega de la mano de los recién llegados requiere la revisión de alguno de los pilares que tradicionalmente habían constituido el núcleo de la organización escolar. De esta manera, los denominados programas de inmersión lingüística y de mantenimiento, modelos imperantes hasta el momento en Cataluña, ya no responden a las necesidades actuales de un alumnado cultural y lingüísticamente tan diverso.

Actualmente se precisa que, en el conjunto de la sociedad catalana, conviven alrededor de 170 nacionalidades diferentes (Secretaria per a la Immigració, 2010), y permanecen en contacto en torno a 300 lenguas (Linguamón, 2010) lo que se ha

traducido en la presencia de unas 200 en el conjunto del sistema educativo catalán (Nadal, 2006). Pero esta pluralidad lingüística tan característica de nuestras nuevas aulas está dificultando poder garantizar una continuidad entre las lenguas que se usan en el centro educativo y las de uso social y familiar habitual. Como consecuencia, la institución escolar, día a día, tiene que enfrentarse a los nuevos retos que supone contar con una presencia social y de usos del lenguaje tan variada. Pero también, a todos los desafíos que se derivan de la incorporación educativa tardía.

Por ello, de los principales indicadores a considerar, el momento en el que la escuela acoge al alumnado inmigrante con lenguas propias diferentes a las del centro educativo, ayudará a determinar la forma en la que estos escolares se incorporarán al conocimiento lingüístico (Vila, 2000). Un conocimiento lingüístico que es necesario tanto para conseguir el éxito académico como para poder integrarse en la nueva sociedad de acogida e interactuar activamente en ella.

En este sentido, lograr que el alumnado extranjero alcance un nivel de competencia lingüística que permita hacer frente a las exigencias del currículum es una de las mayores preocupaciones actuales de los profesionales de la educación. No obstante, todavía estamos muy lejos de lograr este objetivo (Sierra y Lasagabaster, 2005). La tradición en este tipo de investigaciones, así como algunas evaluaciones más recientes (MEC, 2007), son poco optimistas sobre el nivel de conocimiento lingüístico que consigue el colectivo de escolares inmigrante en comparación con sus coetáneos del país de acogida. Y esta cuestión es relevante porque las relaciones entre competencia lingüística y rendimiento escolar constituyen un marco teórico ampliamente corroborado (Cummins, 1981; Licón Khisty, 1992; Huguet y González Riaño, 2002; Huguet, 2008).

Pero la limitada tradición en la atención a un alumnado tan diverso en nuestro contexto tiene que ver con los escasos trabajos que consideran y estudian la adaptación al sistema escolar del alumnado procedente de la inmigración. En cualquier caso, cada vez son más los interesados en trabajar en torno a lo que, en el discurso, se viene denominando educación intercultural. Y en este sentido, aunque los aspectos lingüísticos de este colectivo de escolares no dan una

solución a la ya mencionada educación intercultural, sí que forma parte de ella y, muchas veces, pasa a ser un elemento destacadamente significativo.

Por todo ello, la peculiaridad del contexto catalán por su enseñanza bilingüe, y la continua y reciente adaptación en recepción de inmigrantes, hace de esta Comunidad un escenario sumamente atractivo y revelador para la puesta en marcha de investigaciones que se destinen a descubrir el nivel del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante y en cómo evoluciona éste entre un alumnado tan heterogéneo. Especialmente, de aquél con unas condiciones lingüísticas y culturales diferentes a las de sus análogos autóctonos.

Procede, por tanto, realizar estudios que consideren la presencia de alumnado inmigrante en el sistema escolar catalán y, especialmente, todo lo referente a la adquisición de segundas y/o terceras lenguas.

Con esta finalidad, en los apartados que siguen se plantea el marco en el que se sustenta nuestro estudio y concretamos el trabajo empírico realizado. De manera más precisa, en una primera parte del documento presentamos una fundamentación conceptual que nos aproxima al estado de las migraciones en Europa Occidental, el Estado español y Cataluña, señalando las repercusiones que está teniendo este fenómeno en el sistema educativo (Capítulo I). Posteriormente, nos adentramos en la institución educativa y destacamos la importancia de la inclusión y la interculturalidad en la atención a la diversidad, además de recoger algunos aspectos legislativos en materia de extranjería relativos al alumnado procedente de la inmigración (Capítulo II). En el siguiente (Capítulo III) se describe la situación en que se encuentran los recién llegados en relación a las lenguas en el conjunto del Estado y nos centramos en aquellos elementos que ayudan a contextualizar el aprendizaje de segundas lenguas. Seguidamente, analizamos algunas de las aportaciones de la educación bilingüe que nos permite profundizar sobre el tratamiento de las lenguas de los inmigrantes (Capítulo IV). Y, en un quinto capítulo, realizamos una revisión de los estudios desarrollados en torno a la lengua y la escuela, incidiendo especialmente en aquellos que han tenido en cuenta al alumnado inmigrante. Además de hacer una breve revisión a

ciertas consideraciones derivadas del aprendizaje lingüístico y la atención educativa de unos escolares cultural y lingüísticamente tan diversos (Capítulo V).

Por otro lado, en un segundo bloque, desglosamos la investigación que hemos realizado. En el Capítulo VI contextualizamos y justificamos el estudio. En el siguiente concretamos los objetivos de la investigación (Capítulo VII). A continuación señalamos las hipótesis de partida (Capítulo VIII), para proceder a desarrollar la metodología utilizada en la que se describen las variables, la muestra que ha participado en la investigación, los materiales utilizados, el procedimiento seguido y el tratamiento de los resultados (Capítulo IX). En un capítulo posterior hemos analizado los resultados (Capítulo X) y, finalmente, esbozamos la discusión (Capítulo XI).

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

I. Los movimientos migratorios

1. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN: ASPECTOS INTRODUCTORIOS

En este primer apartado del capítulo I del documento se lleva a cabo un análisis de algunas de las cuestiones más destacadas en relación a las migraciones. Por un lado, se desarrolla una descripción de los datos más relevantes que ayudan a la contextualización de lo que supone, en general, el fenómeno de la inmigración. Y, por otro lado, se destacan algunos de los mitos más afianzados entre la población autóctona sobre los ciudadanos extranjeros.

1.1. Algunas consideraciones previas sobre las migraciones

Las migraciones, a lo largo de toda la humanidad, han sido un fenómeno que ha estado frecuentemente motivado por la búsqueda de la mejora en la calidad de vida. En términos generales, el éxodo de las personas que emigran de un lugar a otro puede responder tanto a la presencia de necesidades extremas (hambre, guerras, pobreza, exilios, etc.) como a la búsqueda de la autorrealización personal a través de mejoras laborales, sociales o económicas (Klugman, 2009).

En todo caso, aunque la movilidad de las personas a través de las fronteras internacionales por motivos de trabajo, negocio o protección es tan clásica como las propias fronteras, no es hasta la constitución de los Estados nacionales en Europa cuando la palabra migración fue entendida como la conocemos hoy en día. Según la Real Academia Española de la Lengua, las migraciones son definidas como aquellos movimientos geográficos de personas (generalmente causados por razones económicas o sociales) que, estando residiendo en un país, se desplazan a otro con la intención de instalarse en él (Real Academia Española, 2009).

En general, podemos dividir a esta población emigrante en dos grandes grupos. En primer lugar, encontramos a aquellas personas que deciden abandonar sus países aún teniendo una situación socioeconómica bastante favorable, lo que no les impide poder regresar en un futuro a su territorio de origen. Y en segundo lugar, están los ciudadanos, generalmente procedente de países en vías de desarrollo, que huyen de situaciones insostenibles a nivel social, económico y/o político (hambre, situaciones de persecución, pobreza, etc.) y cuyas perspectivas de regresar a su país natal son escasas o nulas.

Esta clasificación sobre los emigrantes repercute directamente en el trato que se tiene sobre cada uno de estos grupos. Los ciudadanos extranjeros pertenecientes al primer grupo (buen nivel socioeconómico) suelen ser personas que no sufren ningún tipo de discriminación y son aceptados sin dificultad por la sociedad receptora. Sin embargo, los extranjeros del segundo grupo (generalmente procedentes de países desfavorecidos) suelen ser vistos con cierta desconfianza. Es más, a este segundo grupo se les suele adjudicar el concepto de inmigrante¹, con las consecuentes repercusiones que esta palabra, a nivel social, conlleva.

Una de las explicaciones frente a la posible segregación o rechazo que pueden sufrir los ciudadanos extranjeros las encontramos en autores como Gimeno (2001). Esta autora señala que la población autóctona tiende a justificar las

¹ En la mayoría de ocasiones, la sociedad en general, relaciona la palabra inmigrante con los connotativos como pobreza y tercer mundo lo que deriva en una percepción peyorativa hacia estos colectivos. En este trabajo, la palabra inmigrante no se identificará con tal percepción, sino con aquella persona que, independientemente de las condiciones y los motivos por lo cuales se desplaza, emigra de un lugar a otro.

actitudes que se tiene hacia la inmigración en base a argumentos de tipo fundamentalmente económicos. En este sentido, la escasez de recursos suele ser la principal fuente de discriminación por encima de las causas puramente étnicas o culturales. Por ello, hay que acentuar el hecho de una clara diferenciación entre la percepción de los extranjeros con un alto nivel adquisitivo y el resto.

Sobre esta idea existen diferentes estudios que demuestran cómo la postura tomada por la población autóctona hacia los inmigrantes residentes en un país de acogida es diferente a la que se tiene hacia los turistas extranjeros. Concretamente, la imagen que tenemos hacia los inmigrantes con perspectivas de instalarse en un nuevo destino no es tan positiva como la que se tiene hacia los turistas, aunque estos últimos están empezando a ser también fuente de preocupación entre la sociedad por motivos ligados principalmente al consumo (Rodríguez, Betancor, Delgado, Rodríguez y Pacios, 2008).

Además, la Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias afirma que se tiende a culpabilizar² a la inmigración de ser la causa y el resultado de la pobreza existente en el mundo, es decir, de la escasez que hay tanto en los países receptores como en los de origen de la población inmigrante (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005).

Ante esta situación, el acto migratorio ha llegado a convertirse hoy en día en uno de los focos de mayor preocupación de la sociedad. Un ejemplo de la inquietud que se genera en torno al fenómeno migratorio lo encontramos en las encuestas que año tras año realiza el CIS en España. En ellas la población española sitúa, desde hace algunos años, a la inmigración como uno de los problemas que genera mayor inquietud y preocupación entre los ciudadanos.

Sin embargo, ya en un estudio desarrollado en el año 1993 por las Naciones Unidas se anticipaban tales consecuencias. Así, como en 1976 sólo el 6,4% de los

² Este tipo de argumentos acentúan la imagen, a menudo negativa, que se va construyendo del fenómeno migratorio.

gobiernos tenían políticas destinadas a reducir la inmigración, en 1993 se llegó a casi multiplicar por seis esta cifra, llegando al 35,3% (Ghosh, 2002).

De manera más concreta, después de la II Guerra Mundial, el crecimiento del número de movimientos migratorios internacionales hacia los países devastados por la guerra, derivó en el desarrollo de políticas migratorias que más tarde se destinarían a intentar paliar las oleadas masivas de población extranjera que amenazaba con generar un mayor número de desempleados. Desde hace pocos años, este malestar ha vuelto a renacer con la última ampliación de la Unión Europea. En algunos países se han despertado algunas preocupaciones hacia el posible incremento desmesurado de nuevos flujos migratorios provenientes de la denominada Europa del Este (Tornos, 2004). Sin embargo, hoy en día, ni los estudios realizados ni las cifras de las que disponemos corroboran este temor.

Otra de las razones que podrían justificar las preocupaciones ante las migraciones es, principalmente, la libertad de movimiento que existe entre países con distinta cuota de salario, con diversas dinámicas empresariales y con recursos técnicos diferentes. Asimismo, Tornos (2004), se aventura a señalar que los movimientos masivos entre poblaciones puede desencadenar en:

“...inmigrantes dispuestos a trabajar por menos salario que los nativos, ocasionando entre estos últimos desempleo, descenso de los jornales, cuellos de botella en el acceso a la vivienda, crecimiento de xenofobia, y, en conjunto, difusión de malestar social” (Tornos, 2004: 238).

En diferentes Conferencias Internacionales sobre la Población y Desarrollo (ONU, 1994, 2003), se apuntaba que las migraciones internacionales conllevan grandes pérdidas de recursos, principalmente humanos, en los países de procedencia de la población inmigrante. Esta pérdida de capital humano amenaza con posibles tensiones tanto económicas como sociales y políticas que se pueden generar en los países de destino, independientemente de las continuas aportaciones que la gran mayoría de la población extranjera hace a sus países natales.

Esta situación, responde a un período de transformación de las migraciones iniciada a mediados del siglo XX en Europa. Por aquel entonces, los Estados europeos demandaban la incorporación a sus países de mano de obra extranjera con la idea de que, una vez finalizadas las tareas que fueran a realizar a los países de destino, regresarían a sus lugares de origen. Sin embargo, con la crisis de los setenta y el crecimiento del desempleo se vio que no era tan sencillo. Esta situación derivó en la puesta en marcha de un conjunto de estrategias que se concretarían en las políticas europeas en los años ochenta (incentivos para volver al país de origen, fijación de cuotas en función de la procedencia, entre otras) (Aubarell, 2002).

De la misma manera, producto de la actual crisis, también se ha promovido la implementación de acciones que faciliten el retorno de la población inmigrante a sus países de origen ante la situación de desempleo que estamos viviendo. Sin embargo, un gran número de población extranjera continúa traspasando las fronteras en busca de una vida mejor. El informe desarrollado en 2004 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) auguraba ya entonces que el número de población emigrante aumentaría en las próximas décadas, principalmente en busca de trabajo.

Así, actualmente, en el Informe presentado por la OIM (2008) se calcula que en mundo hay más de 200 millones de migrantes internacionales, lo que representa un 2,5 veces más que en el año 1965. Además, el citado Informe apunta que:

“...las presiones de la migración laboral seguirán aumentando en un mundo donde los países industrializados, que desde ya compiten por los migrantes altamente calificados, también carecen de mano de obra poco o semi calificada, tan necesario pero, generalmente, mal aceptada. Ello se debe principalmente a la creciente escasez de trabajadores disponibles o que deseen trabajar en empleos poco o semi calificados, es decir: la agricultura, la construcción, la hostelería y el cuidado doméstico” (OIM, 2008:1).

Es más, se aventura a afirmar que:

“En los próximos 50 años, estos países experimentarán una escasez de mano de obra aún mayor debida a la caída de las tasas de natalidad y de personas en edad de trabajar, lo que hará que haya el doble de personas mayores de 60 años que de niños” (OIM, 2008:1).

Llegados a este punto, es necesario intentar dar algún tipo de explicación al fenómeno migratorio. Ghosh (2002) afirmaba que:

“El cambio tan rápido de las tecnologías, la rápida expansión del comercio y los flujos de inversión directa extranjeros, todo ello ha influido profundamente en los desplazamientos de la gente entre los países en los últimos tiempos” (Ghosh, 2002: 179-180).

Además, el informe presentado por la OIT en el año 2004, también apuntaba que la variabilidad en las condiciones políticas, demográficas y económicas que hay entre países, así como la escasez de libertades individuales y condiciones laborales dignas, eran y son las principales causas por la cual se produce un gran número de migraciones en la actualidad (OIT, 2004).

En esta línea, si hacemos referencia de nuevo al Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2008, se expone que los movimientos migratorios se han convertido en una opción de vida más ocasionada por el contraste de oportunidades profesionales, demográficas y financieras tanto dentro como a través de los propios países (OIM, 2008). Esta afirmación es consecuencia directa de que la globalización no ha generado nuevos lugares de trabajo ni oportunidades económicas en sus países de origen, lo que les obliga a tener que marcharse de él en busca de un lugar mejor.

Conscientes de los efectos adversos que puede tener una inmigración masiva en las economías y sociedades, generar nuevos puestos de trabajos en los países receptores de inmigrantes sigue siendo una labor preeminente. El Informe desarrollado por la OIM (2008) destaca que la prioridad para cualquier estado, así como para la economía mundial en general, es estar abastecido de recursos planificados y previsibles. Estos recursos han de permitir compaginar la solicitud

de mano de obra con una propuesta de empleo que se encuentre dentro de la legalidad, que sea fiable y humana, que intente reducir los flujos migratorios irregulares y que proteja tanto a los migrantes como a sus familiares.

Ante esto, la mayoría de Estados se ha puesto como reto el proporcionarse políticas que faciliten la inclusión laboral e integración social de la población extranjera. Por un lado, se considera importante el desarrollo de políticas de migración laboral que estén previamente programadas y sean tolerantes. Frente a esta idea, una de las conclusiones a las que llega Gervais Appave, editor del anteriormente citado Informe, es:

"Estos tipos de políticas son particularmente importantes durante las crisis económicas mundiales como la actual. La crisis financiera acaecida en Asia en los años noventa demostró que, incluso en épocas de dificultades económicas, existe una necesidad estructural de migrantes. Por consiguiente, el mundo no se detiene y no hay escapatoria. Si encaramos la movilidad a través de políticas que aborden las necesidades humanas y económicas, podrán superarse las diversas anomalías migratorias del pasado y, entonces, se observarán verdaderos progresos cuando hablemos del desarrollo mundial" (OIM; 2008:1).

Por otro lado, los continuos desplazamientos de población de un lugar a otro también originan, en los países de acogida, la necesidad de promover mecanismos de integración ciudadana.

En 1999, en la ciudad de Tampere, los diferentes jefes de Gobierno y de Estado europeos activaron una política común de inmigración y asilo que llegaría a convertirse en la génesis de la política europea de integración de la población inmigrada. En este sentido, López (2007) destaca que lo importante de estas políticas de integración es partir de un enfoque que garantice unos derechos y deberes entre inmigrantes y autóctonos que sean semejantes, así como que se favorezca la promoción de dispositivos que ayuden a reducir la discriminación en terreno social, cultural y económico (López, 2007).

Históricamente, son tres los modelos que han sido destacados en todo lo referente a la integración de la población extranjera. Sin embargo, hoy en día no podemos quedarnos con la idea de que estos tres modelos son estáticos. El dinamismo y la variedad política y social de cada país provocan una evolución constante y heterogénea que causa nuevas maneras de afrontar la diversidad cultural de un territorio. En términos generales Carrera (2006) da una aproximación a los citados modelos de integración:

1. Modelo Multicultural: intenta garantizar el respeto por la pluralidad cultural haciendo todo lo posible para que la población inmigrante se favorezca de los mismos derechos y libertades que la población autóctona en las esferas de la sociedad sin que ello implique la renuncia de su identidad.
2. Modelo de Asimilación: la igualdad ante la ley exclusivamente la tienen los que están considerados como nacionales. Este modelo busca la asimilación de los valores de la nación por parte de todo el colectivo inmigrante.
3. Modelo de Exclusión: sus políticas se destinan a garantizar la homogeneidad cultural que, hipotéticamente, existe en la sociedad receptora guiado por la idea de que la inmigración es un fenómeno temporal.

En alguno de estos modelos, la ideología que en ella se persigue, puede derivar en procesos de aculturación que en tantas ocasiones ayuda a predecir la adaptación tanto a nivel psicológico como social y cultural del colectivo extranjero. En este sentido, Berry señala cuatro estrategias de aculturación: separación, integración, asimilación y marginalización. En la actualidad, las estrategias denominadas de integración y de separación son las dos opciones interpretadas como dos alternativas de movilidad colectivas. Por un lado, las estrategias de integración permiten una mejor acomodación social, cultural y psicológica, mientras que, por otro lado, las estrategias de separación tienden a generar una peor adaptación en los indicadores anteriores (Berry, 2003).

En referencia a las estrategias de asimilación, ellas derivan en una pérdida de algunas de sus tradiciones culturales asimilando los aspectos más característicos de la cultura dominante del país de acogida. Mientras que las estrategias de marginación se asocian con la escasa identificación tanto de su grupo de referencia como con el del país receptor (Zlobina, Basare y Páez, 2008).

En términos generales, las diferentes estrategias aquí presentadas pueden generar dificultades de integración que deriven en segregación de grupos minoritarios, como es el caso de la población inmigrante, a causa de la poca aceptación por parte del grupo mayoritario o viceversa. No obstante, hay que tener en cuenta algunos aspectos que están convergiendo más allá de los propios modelos, y que ayudan a esta integración. En casi todos los Estados de la Unión Europea se otorga el derecho a la nacionalidad del país en el cual residen, a los ciudadanos de segunda generación y se tiende a favorecer la naturalización de los extranjeros de primera generación.

En este sentido, el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2005 destaca como requisito el despliegue de políticas de carácter social y económico que ayuden a integrar a la población extranjera en los lugares de acogida, con el objetivo de favorecer su productividad y garantizar una cierta cohesión social de cara a la diversidad cultural que permitan que la población proveniente de la inmigración sea productiva tanto para ellos mismos como las sociedades receptoras y de origen (OIM, 2005).

Bajo este afán de controlar el flujo migratorio que en ocasiones sobrepasa las expectativas y posibilidades de los países, así como de paliar las consecuentes tensiones que se generan en estos países receptores de inmigrantes, toda medida tomada al respecto debe respetar la Declaración Universal de Derechos Humanos desarrollada durante la segunda mitad del pasado siglo. En esta Declaración se describían novedosas maneras de protección que jugaban a favor de la población extranjera. En términos generales, estos derechos humanos son un abrigo para todas las personas en general, lo que nos lleva a destacar que cualquier ciudadano extranjero en condición de regularidad o no, disfruta de su protección (Guchteneire y Pécoud, 2008).

Sin embargo, es necesario apuntar que, en ocasiones, a pesar de todas las propuestas e iniciativas que se intentan promover desde las diferentes instituciones, las libertades de los que emigran se ven frustradas. Así:

“Dependiendo de su lugar de origen y de destino, las personas muchas veces deben transar un tipo de libertad por otro, frecuentemente para obtener mas ingresos trabajando en un país donde no se respetan uno o más derechos fundamentales. Los migrantes que carecen de recursos, redes, información e instancias legales tienen más probabilidades de perder en algunas dimensiones, al igual que quienes enfrentan discriminación racial o de otro tipo. En este contexto, quienes carecen de residencia legal y los que se encuentran en países con marcos débiles de gobernabilidad y transparencia pueden enfrentar problemas graves” (Klugman, 2009: 112).

De cualquier manera, la existencia de continuos desplazamientos³ a lo largo de los tiempos, ha tenido una contribución directa al enriquecimiento cultural, transformándose así en uno de los elementos que nos permite evolucionar. No obstante, las sociedades receptoras suelen generar unas expectativas ante la inmigración que derivan en las consecuentes creencias, en muchas ocasiones infundadas, hacia la población extranjera lo que puede dificultar esta integración. Por ello, es importante destacar algunos mitos y creencias que se tienen hacia la población procedente de la inmigración.

³ Desde hace más de medio siglo, los desplazamientos de un lugar a otro por parte de los ciudadanos de todo el mundo son un derecho reconocido mundialmente a partir de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Concretamente, el Artículo 13 de esta Declaración, señala que toda persona tiene derecho a desplazarse de manera libre y elegir el Estado donde quiere residir, así como que todo ciudadano tiene derecho a ir y volver de cualquier país, incluso del suyo propio.

1.2. Una aproximación a los mitos y creencias sobre la población extranjera

Como se ha podido observar en el apartado anterior, las migraciones se han convertido en uno de los fenómenos internacionales más importantes. En los últimos años, el sucesivo incremento de población inmigrante ha llevado a España a convertirse en uno de los países que mayor número de población extranjera acoge de toda la Unión Europea (Marcu, 2009). Sin embargo, la evolución de las valoraciones de la población autóctona hacia la inmigración se ha ido modificando hasta llegar a considerarla como problema. A diferencia de los que se observó a mediados de los noventa (las actitudes eran muy favorables hacia este colectivo), actualmente la preocupación que existe sobre este fenómeno ha transformado estas actitudes positivas en posturas de cierto rechazo (Igartua, Muñiz, Otero, Cheng y Gómez-Isla, 2008).

Mientras que en el año 1999 la inmigración no era tan siquiera una cuestión recogida en el estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en el barómetro publicado por este organismo en noviembre de 2006, la población española había pasado a considerarla ya como uno de los principales problemas que existía en España, con un 40% (sólo estaba superada por el paro con un 40,1%). En noviembre de 2007 esta escala de preocupación varió a favor de la inmigración al ser considerada un problema menor que en años anteriores, situándose en este caso en el quinto puesto de preocupación con un 28,6%. Sin embargo, esta tendencia a la baja no continuó en el año 2008. Aunque el porcentaje había disminuido, ahora la inmigración considerada como problema estaba en un cuarto puesto con un 20,3%, de nuevo por debajo del paro, el terrorismo y los problemas de índole económica. Por lo que se refiere al año 2009, en el mes de julio la inmigración seguía estado considerada un problema menor que el paro, el terrorismo y los problemas de índole económica (igual que en el año 2008), es más, el índice de preocupación estaba en torno al 18,3%, la cifra más baja en estos últimos cuatro años. Finalmente, los resultados de la encuesta realizada en el mes de enero de 2010 por el CIS mantienen la misma tendencia.

En esta ocasión la inmigración se sitúa en un cuarto puesto con un 16,6% (CIS, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010).

Como se puede observar, aunque la población española considera los problemas económicos y de vivienda como las preocupaciones más importantes, la inmigración sigue siendo un tema destacado. En este sentido, alguna de las causas que influyen en la percepción de la inmigración como problema suele nacer de creencias sociales normalmente infundadas.

En ocasiones existe la tendencia a homogeneizar a la población inmigrante procedente de un mismo país o perteneciente a una misma cultura. Pero, evidentemente, la realidad es otra muy distinta. Entre la población proveniente de la inmigración se ha llegado a constatar que, al igual que ocurre entre el grupo mayoritario o dominante de la sociedad receptora, tienen diferentes intereses, religiones, creencias y culturas, entre otros (Vila, 2003).

Y, producto de esta diversidad cultural, nace otro falso mito. Actualmente existe la creencia que la inmigración que traspasa nuestras fronteras se opone a la modernidad ilustrada. Sin embargo, la paradoja tradición-modernidad la podemos encontrar tanto en las minorías étnicas y culturales como en el resto de la sociedad. Por eso, podemos apuntar que existen un mayor número de similitudes culturales entre nuestro Estado y la mayoría de los países de los que proviene la inmigración. Es más, así como en algunos casos tiene mucha importancia conservar los rasgos de la cultura del país de origen, en muchas otras ocasiones la mayoría de las personas emigran de lugares donde la sociedad occidental tiene mucho peso.

No obstante, existen otras creencias que acentúan ese rechazo hacia la población extranjera. Alguna de las encuestas que aparecen en diferentes medios de comunicación de masas, así como en algunos estudios, vinculan a la inmigración con la delincuencia.

La actuación de los medios de comunicación puede convertirse en un fiel aliado de la creación de actitudes desfavorables hacia la inmigración. Incluso puede llegar a ser considerada propulsora de la xenofobia a causa de la cobertura

que se da a un gran número de noticias que enfatizan los aspectos negativos vinculados a la población inmigrante. Este bombardeo informativo provoca que la población autóctona tienda a preservar aquellos aspectos negativos que destacan los medios de comunicación, ante todas aquellas contribuciones que favorecen y enriquecen al país de acogida.

De esta manera, existen datos que demuestran lo ilógico de la relación que se establece entre inmigración y delincuencia. La población inmigrante no es conflictiva *per se*, sino que, más bien, esta delincuencia suele venir dada por una minoría inmigrante, así como ocurre entre la población autóctona de un territorio.

Concretamente, el Comisario de Investigación de la Unión Europea, Philippe Busquin, presentó el informe *European Research* (2003) en el que se afirmaba que no había relación causa-efecto entre delincuencia e inmigración. Es más, se apuntaba que la población extranjera no era la causante de la economía sumergida, sino que era más bien esta economía la que potenciaba la llegada de nuevos inmigrantes a Europa (*European Research*, 2003). Aún con todo, a lo largo de la historia, se han podido dar casos de manipulación estadística y de datos que ayudan a fomentar la imagen de los emigrantes como delincuentes (Gómez, 2002).

Asimismo, también se considera factor influyente sobre estas creencias la propia postura que toma la población autóctona ante las noticias referidas a la inmigración. Continuamente se tiende, por un lado, a sobrestimar las informaciones que nos llegan de diferentes medios de comunicación alusivas al vínculo entre inmigración y delincuencia y, por otro lado, a infravalorar las noticias que destacan el impacto positivo que este colectivo genera, por ejemplo, en la economía del país (Igartua *et al*, 2008).

Y sobre el terreno de índole económico es donde se construye el mayor número de creencias que juegan en contra del fenómeno migratorio. Los ciudadanos originarios del país de acogida consideran que la población extranjera genera más gastos que beneficios, lo que les lleva a especular que la inmigración influye negativamente en la evolución económica de “su zona”. Es más, este tipo de

preocupaciones ha repercutido directamente en la generación de cambios sobre la percepción pública que se tenía del fenómeno migratorio (Carbonell y Martuccelli, 2009).

En este sentido, y a fin de clasificar este tipo de creencias, hay que hacer referencia al trabajo de Aparicio y Tornos (2000) que pusieron sobre la mesa un conjunto de datos referidos a los ingresos y los gastos del año 1998. Lo sorprendente de los resultados fue conocer cómo los ingresos superaban con creces a los gastos. Mientras que el total de los gastos destinados a la atención de la población inmigrante eran un total de 890 millones de euros, los ingresos alcanzaban la cifra de 2.000 millones de euros, lo que suponía que este colectivo ingresaba mucho más que gastaba (Aparicio y Tornos, 2000). De igual forma, esta tendencia continuó en el año 1999 y, en el año 2005 algunas informaciones apuntaron a que ésta continuaba manteniéndose.

De manera más concreta, según el actual Ministro de Industria, Turismo y Comercio, Miguel Sebastián, la inmigración aportaba en el año 2005 alrededor de 4.784 millones más de los que recibía. En términos generales los extranjeros contribuyeron en 23.402 millones de euros a la recaudación del conjunto de las administraciones públicas del estado (cantidad que representaba el 6,6% del total) mientras que la cantidad que recibían no superaba los 18.618 millones del gasto público, cifra que supone el 5,4% del total (Sebastián, 2006). Además, la llegada de población de origen extranjero permitió que en los años comprendidos entre 1996 y 2005 la renta per cápita mejorara en un 3% (lo que corresponde a 623 euros más por ciudadano español). Asimismo, hasta el año 2006, el 30% del aumento del PIB se atribuyó al fenómeno migratorio. De hecho, el impacto de la inmigración sobre el crecimiento económico pasó de contribuir un 7% entre el año 1996 y el 2000 a casi un 40% hasta el año (Sebastián, 2006).

Por lo que respecta a hoy en día, no existen datos que demuestren que la inmigración genera más gastos que ingresos a pesar de las crueles consecuencias de desempleo que tiene para este colectivo la crisis que comenzó el pasado año 2008. Aún es más, se prevé que la aportación positiva al superávit por parte del colectivo inmigrante siga creciendo hasta el año 2012, ya que aproximadamente

después de este año se de una pequeña disminución de estas aportaciones a causa del aumento de las jubilaciones que se prevén (Sebastián, 2006).

Sobre esta idea, ya en el penúltimo Informe sobre las Migraciones en el Mundo (OIM, 2005) se apuntaba que muchos de los temores que genera el colectivo inmigrante hacia la disminución del empleo y los gastos en la Seguridad Social no son solamente afirmaciones desproporcionadas y sin fundamento, sino que son contrarios a la realidad. Asimismo, este informe destaca, como lo hacían anteriormente Aparicio, Tornos y otros, que hay suficientes evidencias que demuestran que el fenómeno migratorio inclina la balanza a favor de los beneficios a nivel económico.

En coherencia con lo expuesto hasta el momento, el informe antes citado también destaca que en los países desarrollados, concretamente en América del Norte, Europa occidental y Oceanía, los migrantes ayudan a cubrir vacíos laborales y demográficos substanciales. En el mundo en desarrollo los movimientos migratorios facilitan el reajuste de las presiones sobre los puestos de trabajo y la población, y aporta beneficios estratégicos mediante la mejora de técnicas, las remesas⁴ de los emigrantes y las inversiones. Con todo, los aportes positivos no son fáciles de calcular y pueden distribuirse de manera heterogénea entre sectores y países (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005; OIM, 2008).

Asimismo, en el Informe sobre Desarrollo Humano 2009 (Klugman, 2009) se apunta que casi mil millones de personas (lo que vendría a suponer uno de cada siete habitantes) son migrantes⁵ en la actualidad, lo cual contribuye positivamente al desarrollo al tratarse de migrantes jóvenes, con edad de trabajar, innovadores y con gran capacidad para enfrentarse a los nuevos retos que se les plantea en el país de acogida. Por ello, se afirma que las migraciones no resultan únicamente un

⁴ El informe sobre las Migraciones en el Mundo 2005 constata que las remesas son un importante indicador de los beneficios que comporta la migración, y su gran potencial para apoyar el desarrollo y eliminar la pobreza ha despertado el interés tanto de gobiernos como de organismos de desarrollo.

⁵ Estas migraciones hacen referencia a desplazamientos producidos tanto dentro de la propia región como hacia países del extranjero.

factor de progreso para los países de destino, sino que también tienen repercusiones positivas para los países de origen mediante su regreso a posteriori o las ya mencionadas remesas.

Sin embargo, en la actualidad, de nuevo han aumentado los estereotipos xenófobos hacia la población extranjera al considerarla como posible culpable del gran número de desempleados que hay en la España actual, así como de la crisis en general. En este sentido, Pajares (2009) afirma que:

“El movimiento surgido en el Reino Unido a principios de febrero de 2009 bajo el slogan «British jobs for British workers» advertía sobre los enormes riesgos de extensión de la xenofobia que se producen en un contexto de crisis profunda como el que estamos viviendo. Las crisis generan tendencias centrípetas, tendencias al aislamiento y al proteccionismo, tendencias irracionales a la defensa de «lo propio» contra cualquier cosa que se considere ajeno o exterior. Las personas inmigradas sufren, en este contexto, mayores riesgos de exclusión y de discriminación, y, frente a ello, sólo cabe el reforzamiento de las políticas antidiscriminatorias y de defensa de la igualdad de oportunidades y de trato” (Pajares, 2009:20).

En este contexto, en el último Informe sobre el Desarrollo Humano (Klugman, 2009) se ha constatado que en España, a causa de la crisis, la tasa de desempleados llegó a alcanzar el 15% en el mes de abril de 2009⁶ lo que llegó a suponer estar ante un 28% entre la población inmigrante. Pero esta tasa de desempleo no se ha producido equitativamente en todos los países. Los lugares más afectados por la crisis son aquellos donde vive la mayor cantidad de migrantes, es decir, las economías más desarrolladas. Por lo tanto, parece augurarse que los inmigrantes terminarán sufriendo una de las peores consecuencias generadas por la crisis al afirmarse que:

“Así como las economías tienden a traer gente de afuera cuando enfrentan escasez de mano de obra, también suelen despedir primero a

⁶ Aunque en abril de 2010 esta cifra llegó al 20,05% para la población total, y un 30,79% entre la población inmigrante.

los migrantes durante épocas de crisis. Esto se debe en parte al hecho de que, en promedio, los migrantes comparten el típico perfil de los trabajadores mas vulnerables ante una recesión, es decir, son mas jóvenes, tienen menos educación formal y menos experiencia laboral, tienden a trabajar como empleados temporales y se concentran en sectores cíclicos” (Klugman, 2009: 47).

Pese a esto, no podemos olvidar que la mano de obra inmigrante sigue siendo necesaria para la economía mundial (Guchteneire y Pécoud, 2008). La aportación de trabajo de alta calidad por parte de la población extranjera debe contribuir en el aumento de la productividad económica. Por ello, la recesión a la que nos enfrentamos en la actualidad no debe convertir a la población proveniente de la inmigración en “chivo expiatorio” sino que debemos verla como fuente de progreso tanto para los países de acogida como para los territorios de origen (Klugman, 2009). A pesar de ello, es bien conocido por todos que, la población inmigrante, suele desempeñar los trabajos menos valorados a nivel social pese a tener un nivel sociocultural igual o superior al de la población autóctona.

En este sentido, hay que situar otras de las creencias. Existe una clara tendencia a vincular a la población de origen extranjero con niveles culturales y de estudios muy bajos. En muchas ocasiones, el estereotipo en torno a la población inmigrante se relaciona con gente de color, perteneciente a una cultura tradicional y analfabeto. Sin embargo, existen diferentes estudios que demuestran lo incierta que es esta creencia.

Hace algunos años, Izquierdo (2002) mostraba un conjunto de datos sobre el nivel de estudios de la población autóctona e inmigrante. Los diferentes resultados están recogidos en la Tabla I.

Tabla I: Comparación del nivel de estudios de inmigrantes y españoles. Años 1992-1996 y 1997-2000.

	INMIGRANTES		ESPAÑOLES	
	1992-1996	1997-2000	1992-1996	1997-2000
SIN ESTUDIOS	14,00%	17,70%	19,30%	17,10%
PRIMARIOS	25,50%	23,20%	34,70%	30,00%
SECUNDARIOS	42,00%	42,30%	37,40%	41,90%
UNIVERSITARIOS	18,50%	16,80%	8,60%	11,00%

Están excluidos UE, Suiza, Japón y EE.UU.

Fuente: Izquierdo (2002).

Como se puede observar, ya en ese período las diferencias de nivel sociocultural entre la población inmigrante y autóctona no suscitaba grandes contrastes, es más, tenía cotas más altas de estudios en secundaria y universitarios la población inmigrante.

Esta misma tendencia se observó en el año 2006. En el informe recogido por la Oficina de Economía del Presidente (Sebastián, 2006) se destacaba que el nivel educativo promedio de los inmigrantes era superior a la de los autóctonos. En la Tabla II se puede observar cómo las diferencias socioculturales entre la población autóctona e inmigrante son pequeñas, e incluso se inclinan a favor del colectivo inmigrante procedente de la Unión Europea. Aún así, el citado informe apunta que entre las generaciones más jóvenes los autóctonos superan en nivel educativo a los de origen inmigrante.

Tabla II: Nivel educativo de población por nacionalidad en el año 2006.

	INMIGRANTES UNIÓN EUROPEA	INMIGRANTES RESTO DEL MUNDO	AUTÓCTONOS
SIN ESTUDIOS	0,30%	2,70%	2,10%
PRIMARIOS	12,80%	25,10%	31,40%
SECUNDARIOS	48,60%	54,20%	44,00%
UNIVERSITARIOS	38,30%	18,00%	22,50%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Sebastian (2006).

Coincidiendo con estos datos, encontramos otros aportados por Navarro, Huguet, Querol y Sansó (2009) extraídos de un estudio piloto desarrollado por el grupo Plurilingüismo y Educación de la Universidad de Lleida en Cataluña. En este caso los resultados siguen mostrando los ya presentados por Izquierdo (2002) y por el informe presentado por la Oficina Económica del Presidente (Sebastián, 2006). En la Tabla III se detallan los datos del nivel de estudios de la población extranjera y autóctona, obtenidos por Navarro, Huguet, Querol y Sansó (2009).

Tabla III: Comparación del nivel de estudios de ciudadanos inmigrantes y españoles adultos residentes en Guissona.

	INMIGRANTES	AUTÓCTONOS
SIN ESTUDIOS	3,60%	0,00%
PRIMARIOS	7,10%	16,10%
SECUNDARIOS	39,30%	40,90%
UNIVERSITARIOS	50,00%	43,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Navarro, Huguet, Querol y Sansó (2009).

Es más, si desgranamos estos datos por procedencia, observamos cómo en algunos orígenes, como por ejemplo el africano, el porcentaje de población con nivel de estudios superiores es semejante al de otros orígenes mientras que las

creencias que tenemos de ello son todo lo contrario. Normalmente se asocia al ciudadano africano con una persona de nivel sociocultural bajo.

Concretamente, en la Tabla IV se recoge el nivel de estudios que tenía la población extranjera en el año 2006.

Tabla IV: Nivel de estudios de la población extranjera residente en Cataluña en el año 2006. Porcentajes por orígenes.

	UNIÓN EUROPEA	RESTO DE EUROPA	MAGREB	RESTO DE ÁFRICA	AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR	ASIA Y OCEANÍA
SIN ESTUDIOS	2,00%	1,80%	26,90%	24,50%	1,90%	6,00%
PRIMARIOS	20,40%	14,70%	41,00%	30,70%	23,70%	34,50%
SECUNDARIOS	51,60%	48,10%	26,70%	28,00%	52,20%	35,30%
SUPERIORES	26,00%	35,50%	5,50%	16,80%	22,10%	24,20%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Adaptado del Observatori de la Immigració a Catalunya (2009).

Consecuentemente con estos resultados, la mayoría de las opiniones que habitualmente se escuchan entre ciertos sectores de la población no tienen base empírica alguna. Pero a pesar de ello, estas creencias pueden llegar a tener consecuencias negativas dentro del entorno educativo. Los profesionales de la educación se enfrentan a diario con un grupo heterogéneo de alumnos que, aún pudiendo tener unos padres con un nivel alto de estudios, están desempeñando labores de bajo prestigio social o ejecutando tareas muy por debajo de su nivel de estudios. Esta situación suele repercutir, por un lado, en la baja autoestima de las propias familias y de sus hijos, como, por otro lado, en la generación del *efecto pigmalión*⁷ por parte de los docentes.

⁷ El *efecto pigmalión* nos dice que las expectativas y creencias de los docentes sobre algún aspecto académico, o sobre el propio alumno, determinan precisamente las conductas tanto de los profesores hacia el alumno como del propio alumno hacia la tarea o hacia él mismo. En este sentido, si tenemos bajas expectativas hacia los alumnos de origen extranjero puede repercutir tanto en el trato hacia ellos como en sus resultados académicos.

Un ejemplo que nos ayuda en esta reflexión es la equiparación que podemos establecer entre africanos y europeos. Normalmente se tiende a relacionar a la población que llega de diferentes países de África con gente de escasos recursos y con un nivel cultural pobre; sin embargo, los europeos occidentales suelen ser vistos como personas altamente cualificadas y con un nivel cultural medio-alto, ¿pero qué hay de cierto en esto? Como se ha podido observar, los estudios demuestran que la población extranjera tiene un nivel cultural comparable con el de los autóctonos. Es más, el nivel medio de formación de los extranjeros de la Europa del Este y de los latinoamericanos suele ser superior a la media de los españoles, mientras que entre los africanos el nivel es similar (Aragall, Guillemat y Ros, 2008).

Estas ideas preconcebidas sobre la inmigración también median en la percepción y la simpatía que la población autóctona tiene hacia los diferentes orígenes de los inmigrantes. Así, en un estudio del CIS (2002), los ciudadanos extranjeros que originaban mayores simpatías entre la población autóctona eran, en primer lugar, los ciudadanos procedentes de la Europa Occidental y la Unión Europea. Después destacaban los latinoamericanos, seguidos de los portugueses, los ciudadanos rusos, los procedentes de la antigua Unión Soviética y, por último, los recién incorporados países de la Europa del Este. Por el contrario, los que generaban menores simpatías eran los inmigrantes de origen africano (tanto los marroquíes como los del resto de África), los norteamericanos y, por último, los asiáticos.

Asimismo, Pérez (2008) analiza la simpatía que las personas autóctonas sienten hacia personas de diferentes países a partir de los Barómetros del CIS entre los años 1996 y 2003. En este trabajo vuelve a hacerse visible el perfil de simpatías, similar al anteriormente citado de 2002.

Sobre esta idea, la Dirección General de Integración de los Inmigrantes (Pérez y Desrues, 2007) dio a conocer los resultados de un estudio que estaba destinado a observar las opiniones y actitudes de la población Española ante el racismo y la xenofobia. Entre los diferentes resultados obtenidos, destaca la siguiente conclusión:

“Una proporción importante de encuestados muestra opiniones diferenciadas a la hora de valorar la proximidad social con inmigrantes según cual sea el origen de éstos. Los ciudadanos de América latina se benefician de un a priori más positivo que los ciudadanos de los países del Este de Europa o del Mundo Árabe. Dado que las diferencias ideológicas, culturales y religiosas entre la población inmigrante y la autóctona son percibidas como el principal factor que distorsiona la cohesión social, cobra así fuerza la hipótesis de que la percepción de la proximidad cultural con un determinado grupo induce a una mejor valoración de éste. La percepción de estas diferencias conduce a una primera identificación de grupos considerados “exógenos” por la población autóctona, siendo las personas originarias del mundo árabe y las musulmanas las que con mayor frecuencia encarnen la alteridad” (Pérez y Desrues, 2007: 77).

Como se puede observar, y por lo señalado en la cita previa, se mantiene esta tendencia. Los ciudadanos procedentes de países latinoamericanos están mejor considerados que los procedentes del Magreb. Es más, esta última aportación reafirma alguna de las anteriormente citadas creencias y actitudes que se generan hacia el colectivo inmigrante. Es por ello que nuevamente vuelve a destacar el papel de los medios de comunicación.

En la concepción de las actitudes influyen un conjunto de variables que se interrelacionan unas con otras. En este caso, de nuevo Igartua *et al* (2008), apunta que si en las noticias que pueden relacionar a la inmigración con delincuencia se resalta que los implicados son extranjeros desprestigiados socialmente (como ocurre con los de origen marroquí en España) será mucho más probable que se terminen originando creencias y estereotipos dañinos hacia el colectivo inmigrante (Igartua *et al*, 2008).

Por último, también encontramos algunos discursos destinados a toda la ciudadanía que pueden encarar ciertas actitudes hacia la discriminación. En muchas ocasiones se hace un anuncio desmedido de las “*avalanchas masivas*” de inmigrantes que no paran de llegar a nuestras costas, cuando en realidad la información sobre el número de desplazados no se corresponde con los datos reales. Este tipo de afirmaciones, junto con otros muchos aspectos, ayudan a la

creación de creencias y, consecuentemente, a la generación de actitudes de rechazo hacia este colectivo.

En resumen, hasta el momento hemos resaltado algunos de los aspectos más importantes que se relacionan con los fenómenos migratorios y las creencias que se generan hacia la población extranjera. Sin embargo, para conseguir una comprensión más profunda de la realidad de nuestro contexto es importante proceder a dar algunas pinceladas de la evolución de estas migraciones en nuestro entorno más inmediato: Europa Occidental y España.

2. EL ESTADO DE LAS MIGRACIONES EN EUROPA OCCIDENTAL Y ESPAÑA

En este segundo apartado del primer capítulo se pretende aportar una descripción detallada de la importancia del fenómeno migratorio en Europa y en el Estado español. Para ello, se ha contado con algunos de los datos históricos más destacables, así como con las cifras actuales en relación a las migraciones en Europa Occidental, España y, en último lugar, en Cataluña al ser el contexto donde se ha centrado el estudio.

2.1. Panorámica general de las migraciones en Europa Occidental y España

El siguiente apartado se desarrolla a partir de algunas de las informaciones más destacadas de diferentes informes internacionales.

A lo largo de la historia, el panorama de las migraciones internacionales ha estado sujeto a continuos cambios. No obstante, nos centraremos en una época próxima. Así, en los diez años posteriores a 1990 se originó uno de los mayores

movimientos de migrantes que se recuerdan creciendo en 21 millones el número de desplazados en todo el mundo. Sin embargo, a pesar de que esta situación produjo un incremento del 14% respecto a años anteriores, no en todos los territorios del planeta las migraciones afectaron de la misma manera (ONU, 2004).

Mientras que en los países más desarrollados se produjo un crecimiento neto de población inmigrante, en los territorios en vías de desarrollo la llegada de población extranjera neta fue nula (ONU, 2004). En el conjunto de Japón, Nueva Zelanda, Austria, Europa y América del norte se registró un aumento de 23 millones de migrantes, lo que supuso en términos relativos un incremento del 28%. Así, América del norte, fue el continente que aumentó más el índice de población con 13 millones de nuevos ciudadanos, seguido de Europa con un incremento de 8 millones de personas. A pesar de ello, en los países en vías de desarrollo las cifras disminuyeron llegando a un total de 2 millones de civiles menos durante ese mismo período de tiempo.

En la siguiente tabla se recoge el impacto de las migraciones en las regiones más importantes del mundo. En ella se puede observar el número de extranjeros que acogía cada región entre 1990 y 2000 y la evolución de las migraciones que hubo en esos diez años.

Tabla V: Crecimiento y cantidad de población extranjera por regiones importantes (en millones de personas). Período comprendido entre 1990 y 2000.

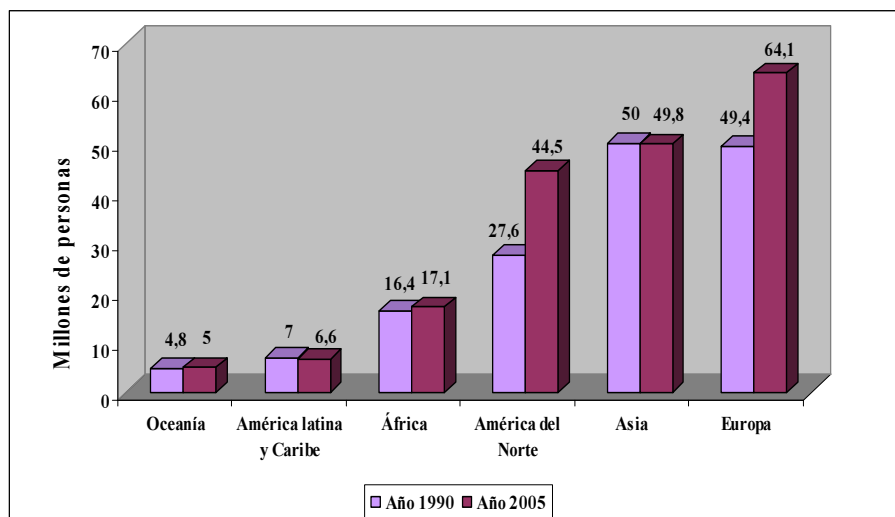
REGIÓN	1990	2000	Diferencia 90-00	% (Diferen.)
Todo el mundo	153.956	174.781	20.82	13.5
Regiones más desarrolladas	81.424	104.119	22.69	27.9
Regiones menos desarrolladas	72.531	70.662	-1.86	-2.6
Países menos avanzados	10.992	10.458	-0.53	-4.9
África	16.221	16.277	0.05	0.3
Asia	49.956	49.781	-0.17	-0.4
Europa	48.437	56.100	7.66	15.8
América Latina y Caribe	6.994	5.944	-1.05	-15.0
América del Norte	27.597	40.844	13.24	48.0
Oceanía	4.751	5.835	1.08	22.8

Fuente: ONU (2003).

Concretamente, en el año 2000 había aproximadamente 175 millones de personas que residían en un país diferente al natal, lo que suponía que de cada 35 habitantes uno era inmigrante internacional (ONU, 2003). En este sentido, la OIM contabilizó que en ese mismo año el 63% de los desplazados se había instalado en un país desarrollado y, solamente el 37% se movilizó hacia países en vías de desarrollo.

Es más, solamente en los cinco años que transcurren desde 1995 al año 2000 las regiones más desarrolladas del mundo acogieron alrededor de 12 millones de personas procedentes de las regiones subdesarrolladas donde Europa alcanzó una media anual de 800.000 incorporaciones. No obstante, en los 15 años que van desde 1990 al año 2005 esta cifra aumentó llegándose a contabilizar en torno a 33 millones de desplazamientos en las mayores potencias del planeta (Carbonell y Martuccelli, 2009). En el Gráfico 1 se determina la evolución de ciudadanos acogidos en diferentes regiones del mundo entre 1990 y el año 2005.

Gráfico 1: Evolución del número de inmigrantes por regiones receptoras entre 1990 y 2005, en millones de personas.



Fuente: Adaptado de Carbonell y Martuccelli (2009) con datos de la ONU.

Por otro lado, como se puede apreciar, Europa fue y sigue siendo, un destino habitual de la migración. A partir de los años 70, las migraciones internacionales han tenido una especial incidencia en todo el territorio europeo. Mientras que en 1973 con la crisis del petróleo disminuyó la contratación de extranjeros, la población global de migrantes en Europa aumentó en 3,5 millones entre los años 1970 y 1980 (OIM, 2005). Pese a este crecimiento, en países como Bélgica, Alemania, Dinamarca, Suecia y Países Bajos las estadísticas apuntaron a un decrecimiento neto de migración entre 1975 y 1984. Es más, la reagrupación familiar permitida en la crisis del año 1973 no fue suficiente para mantener una migración neta positiva entre 1975 y 1984 ya que la migración de retorno contrarrestó las corrientes migratorias de otros países europeos.

Sin embargo, en los años 80, el cambio de la configuración económica europea marcó una nueva era de colonizaciones de trabajadores inmigrantes. Así como en 1973 se firmaron las incorporaciones a la Unión Europea, del Reino Unido, Irlanda y Dinamarca, a partir de 1981 se continuó con la ampliación gracias a la incorporación de Grecia al conjunto de los estados miembros. Cinco años más tarde, en 1986, España y Portugal fueron los siguientes países en unirse a la

Comunidad Europea lo que supondría un antes y un después en las movilizaciones internacionales. Italia y España, por un lado, y en menor medida Portugal y Grecia, se convirtieron en el destino más atractivo para la recepción de las migraciones procedentes de la misma Unión Europea así como de los denominados países en vías de desarrollo (OIM, 2005).

Ya a mediados de los años 80, como consecuencia de la liberalización⁸ de las condiciones de viaje al extranjero por parte de los regímenes comunistas que imperaban en algunos de los antiguamente denominados países del Este, los flujos migratorios hacia Europa se vieron incrementados notablemente. Alemania fue el país que más destacó en este proceso al acoger un gran número de ciudadanos alemanes étnicos y de extranjeros de la Europa del Este. Concretamente, entre 1985 y 1989 Alemania incorporó a 289.000 extranjeros, pero la cifra más alta la encontramos entre 1990 y 1994 cuando el número de desplazados hacia territorio alemán prácticamente llegaba al medio millón. Sin embargo, a finales de los años 90, el número de extranjeros descendió hasta alcanzar la espectacular cifra de 280.000 inmigrantes como consecuencia de las medidas tomadas por el gobierno alemán para frenar la inmigración.

A pesar de ello, un conjunto de acontecimientos desencadenados entre 1990 y el año 2000 provocó que los países de Europa Occidental absorbieran más de 2 millones de solicitudes de asilo político de ciudadanos originarios de los antiguos países del Este. De manera más concreta, en 1991 la Guerra de Croacia y el enfrentamiento de Bosnia y Herzegovina en 1992 promovieron una movilización anual de casi medio millón de personas. Además, estos sucesos contribuyeron, juntamente con los conflictos en Afganistán, Asia y algunos lugares de África subsahariana, a que el número de refugiados en Europa pasara de un 2,3% el año 1990 a 3,9% en el año 2000 (OIM, 2005).

Desde 1970 el incremento de solicitudes de refugiados políticos llevó a Europa a encarar las políticas de inmigración hacia una limitación en la acogida de este colectivo. Como consecuencia de ello, en 1996 se había reducido el número de

⁸ Los regímenes comunistas liberalizaron las condiciones de viaje al extranjero o fueron más laxas con el fenómeno migratorio con los judíos o alemanes étnicos.

refugiados a 275.000, sin embargo, desde entonces existe cierta tendencia a que este número siga aumentando aunque se descarta alcanzar de nuevo cifras como las del año 1991 cuando se calculó que número de refugiados oscilaba alrededor de los 700.000 (Ghosh, 2002).

Hacia finales de 1990, como consecuencia de estos acontecimientos y del buen clima económico que se respiraba en muchos de los países de Europa Occidental se vio incrementado el número de migrantes internacionales en la Unión europea. De manera más concreta, en 1990 Europa había aumentado en 6,5 millones la población extranjera y en el año 2000 esta cifra siguió aumentando. Pero el número de desplazados no fue equitativo en todo el territorio europeo. Mientras que en Austria, Dinamarca, Luxemburgo y el Reino Unido se observó un crecimiento de población extranjera de al menos un 50%, en Bélgica, Francia, Suecia y los Países Bajos el contingente extranjero permaneció constante e incluso, en algunos casos, llegó a disminuir (OIM, 2005).

Esta movilidad de ciudadanos extranjeros nunca tuvo las mismas repercusiones en los diferentes países de la Unión Europea. Entre 1980 y 2001 fueron 16 los países europeos que acogieron un mayor número de inmigrantes: Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza y Reino Unido. En el conjunto de estos países el número de desplazados polacos llegó a triplicarse, el de los marroquíes se incrementó hasta un 74% y los desplazamientos procedentes de Gran Bretaña, Turquía y de los países resultantes de la ex Yugoslavia aumentó un 40% cada uno en este mismo período de tiempo. Sin embargo, en las naciones que entre los años 60 y 70 generaban mayor número de desplazamientos hacia Europa por motivos laborales (España, Grecia, Italia y Portugal) se registraron incrementos minúsculos e incluso reducciones (OIM, 2005).

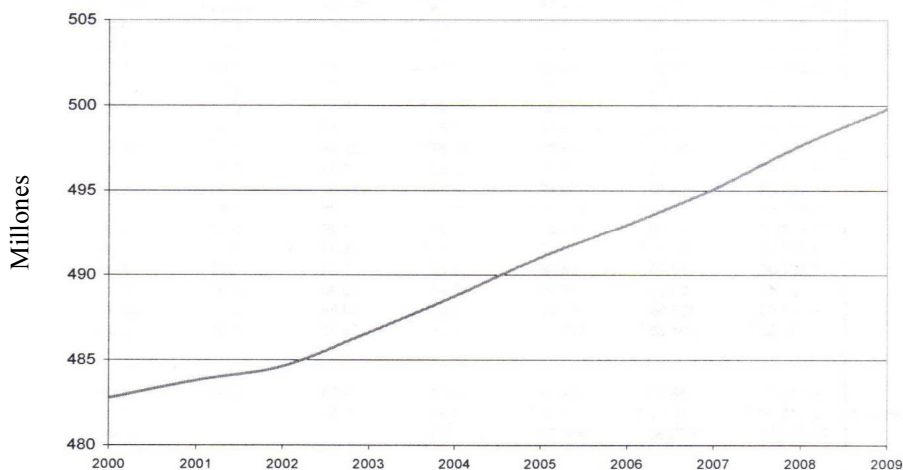
En este sentido, en lo referente a los datos en el ámbito europeo, se puede observar que los países con un mayor crecimiento neto de inmigración en el año 2008 fueron Italia, España y Reino Unido (Marcu, 2009). Y más aún, en el reciente informe elaborado por Eurostat (2009), se concreta que España se ha convertido, tras Alemania y por delante de Gran Bretaña, Francia e Italia en el

segundo país de la UE-27 con mayor número de población extranjera. Concretamente, en el año 2008 se calcula que Alemania registra alrededor de 7,3 millones de personas, España 5,3 millones, Reino Unido 4 millones y Francia e Italia 3,7 y 3,4 millones respectivamente. Es decir, se calcula que más del 75% de la población proveniente de la inmigración que reside en la Unión europea de los 27 (UE-27) habita en alguno de estos países. Ahora bien, este crecimiento se debe tanto a los desplazamientos de ciudadanos pertenecientes a los propios países de la UE-27 como fuera de ella.

De manera más precisa se estima que más de un tercio de la población extranjera pertenecía a otro Estado miembro de la UE-27. Entre estos países destaca Rumanía (1,7 millones), Italia (1,3 millones) y Polonia (1,2 millones). Mientras que entre la población proveniente de la inmigración de fuera de las fronteras de la UE-27 destacan los ciudadanos de Turquía (2,4 millones), Marruecos (1,7 millones) y Albania (1,0 millones) (Eurostat, 2009).

En este contexto, el Informe Eurostat del 2009 nos muestra como desde el año 2000 se ha producido un crecimiento constante de población en la Comunidad Europea. Así, en el siguiente gráfico se puede apreciar como, en los años comprendidos entre 2000 y 2008, el número de habitantes residentes en Europa se ha visto incrementado año tras año de manera regular (Marcu, 2009).

Gráfico 2: Población residente en los 27 estados de la Unión Europea a 1 de enero de 2009.

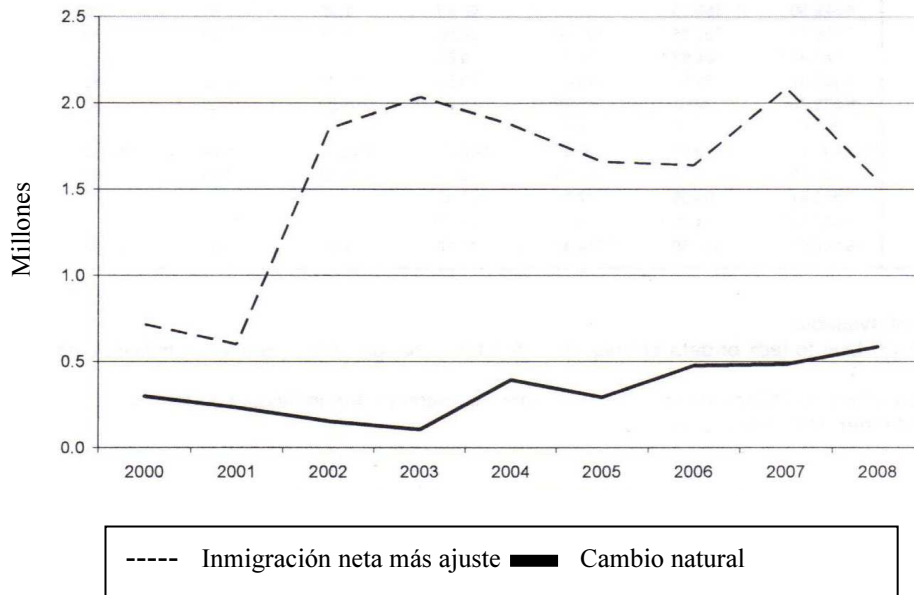


Fuente: Marcu (2009).

Por último, y como se ha destacado anteriormente, parte de este crecimiento es debido a la sucesiva incorporación de población inmigrante en los diferentes países de la Comunidad Europea desde el año 2000. No obstante, en el Gráfico 3 se aprecia cómo, a pesar de que la inmigración Europea hasta el año 2003 creció de manera continuada, en los tres años posteriores sufrió un descenso.

Un año después, en el año 2006, la proporción de ciudadanos que inmigraron a Europa creció de nuevo hasta alcanzar el pico más alto por encima de los 2 millones de desplazados, pero fue, de nuevo, en el año 2007 cuando se produjo un descenso de flujo migratorio hacia Europa, llegando en 2008 a acoger una inmigración por debajo de los 1,7 millones de personas.

Gráfico 3: Cambio natural e inmigración neta más ajustes en la Europa de los 27.



Fuente: Marcu (2009)

Y todos estos movimientos migratorios hay que enmarcarlos en los procesos de globalización económicos y culturales. En este sentido, hay que señalar que en la valoración social de dichos fenómenos migratorios está presente la historia, el proyecto político de los países de inmigración, sus necesidades económicas y su estructura productiva (Besalú, 2002a).

Una vez finalizado este análisis y centrados en el foco de interés de nuestro estudio vamos a proceder a analizar la situación actual de España y Cataluña respecto a las consecuencias que han tenido y tienen en estos contextos los sucesivos movimientos migratorios.

2.2. Población extranjera en el Estado español y Cataluña

Una de las transformaciones sociales más importantes que ha vivido el Estado español en las últimas décadas ha sido la inmigración extranjera. Al contrario de lo que ocurría hace algunos años, España es actualmente uno de los países que recibe mayor número de inmigración fruto de la globalización del siglo XXI (Bárbulo, 2004; Huguet, 2009a).

En términos más precisos, el Colectivo Ioé destaca a España como uno de los países que han tenido un papel muy dinámico en relación a las migraciones. Concretamente dice que:

“En sus cinco siglos de historia España ha tenido un papel muy activo en las migraciones internacionales: primero, por los procesos de depuración étnica y religiosa del nuevo estado-nación, que implicaron la expulsión de judíos y musulmanes entre los siglos XV y XVII; después, por la migración de españoles hacia las colonias y excolonias de ultramar; más adelante, a consecuencia de la reconstrucción económica de Europa tras la Segunda Guerra Mundial que coincidió con el excedente de mano de obra en el campo español originada por la modernización agraria e industrial del país; y, por último, a causa de la importante llegada de extranjeros a España en el contexto de las migraciones Sur-Norte que caracterizan a la economía globalizada del siglo XXI” (Colectivo Ioé, 2008: 25).

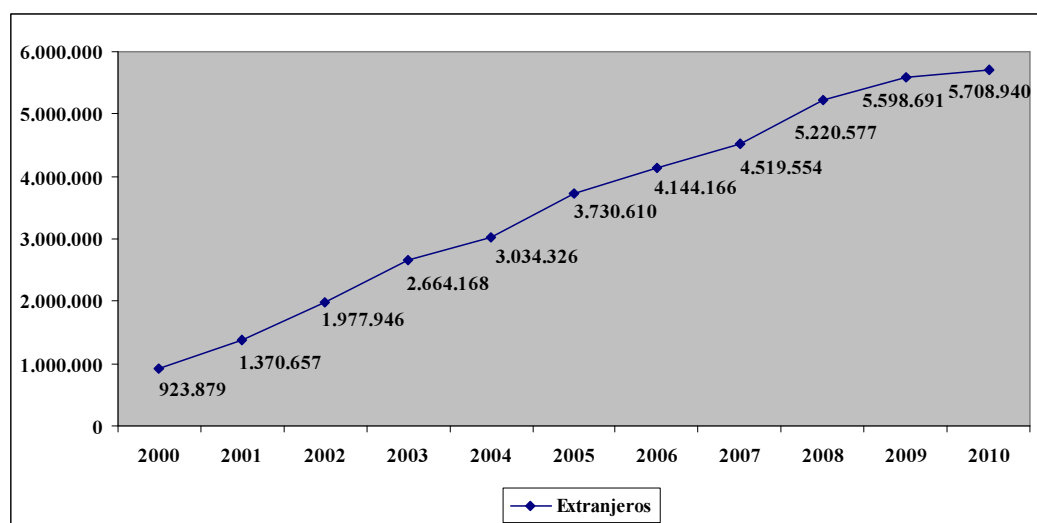
De manera más concreta, desde el año 1955 hasta el inicio de la década de los 80, el incremento de los residentes extranjeros en el Estado siguió un crecimiento más o menos uniforme. Sin embargo, fue a partir de 1973 cuando España pasó de ser un país con una fuerte presencia de emigrantes a convertirse en un país de inmigración, proceso que se ve acentuado fuertemente en la última década.

Ahora bien, no es hasta 1990 cuando el incremento de las migraciones pasa a convertirse en el principal aporte del crecimiento poblacional. La media anual de aumento migratorio en España entre 1996 y 2001 llegó a oscilar alrededor de los 193.000 habitantes, cifra que supuso el 90% del incremento total de la población en esa época. Gracias a ello, el papel de la inmigración pasó a ser clave en lo que

a demografía se refiere, ya que, principalmente era la población extranjera la protagonista de esta evolución (Recolons, 2005).

Es más, según los datos que nos facilita el Informe elaborado por Colectivo Ioé (2008) los extranjeros con permiso de residencia se triplicaron entre 1970 y 1995 y se multiplicaron por siete entre 1995 y 2007. Este crecimiento continuado ha supuesto para España estar sometida, en los últimos tiempos, a un aumento poblacional prácticamente continuado. No obstante, no es hasta el año 2000 cuando se produce un gran acelerón de este fenómeno, trayendo consigo el tener que hablar de España como un país mayoritariamente receptor de inmigración (Colectivo Ioé, 1999). De manera más concreta, la evolución de la llegada de población extranjera al Estado en los últimos años queda recogida en el Gráfico 4.

Gráfico 4: Evolución de la población procedente de la inmigración en España desde el año 2000 hasta el año 2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2010a).

Así, a lo largo del año 2000 el colectivo inmigrante suponía el 3,6% del total de la población. Es a partir de ese momento y hasta el año 2004 cuando el incremento de la población extranjera osciló en torno al 150% llegándose a contabilizar más de 50 colectivos diferentes (Blanco, 2006).

A pesar de todo ello, para contextualizar el aumento de población extranjera en el Estado es necesario destacar algunos aspectos claves de la situación que vive nuestro país en los últimos tiempos. Así como años atrás la tendencia al estancamiento y el envejecimiento de la población eran característicos en nuestra sociedad, en los últimos tiempos se han producido pequeñas variaciones. De 1950 a 1981 la población española aumentó una media de un 1% anual, mientras que entre 1981 y 2001 llegó a reducirse hasta el 0,4%. No obstante, a mediados de 1990 la población española crecía por debajo del reemplazo generacional, aspecto que junto al aumento de la esperanza de vida derivó en el incremento del envejecimiento de la población (Colectivo Ioé, 2008).

Desde 1995 a 2005 la situación cambió radicalmente. En términos legales (cifras oficiales), el número de inmigrantes documentados en 1995 era un total de 499.773, sin embargo, en el año 2005 se pasó a 2.054.453 extranjeros documentados⁹ (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). Pero esta cifra a la cual hacemos aquí referencia enmascara los datos reales sobre la llegada de población extranjera a nuestro país en el año 2005. Los últimos datos del padrón municipal de ese mismo año recogidos por el Instituto Nacional de Estadística (INE) revelan que en el Estado español vivían más de 3.690.000 extranjeros, cifra que representaba un 8,4% de la población española situada ya en torno a los 44.000.000 habitantes (INE, 2005). Aún así, teniendo en cuenta que un elevado número de inmigrantes se encuentran en situación de irregularidad legal, los procesos de regulación desembocaron en un aumento de residentes a finales del año 2004 llegándose a superar los 2 millones.

Actualmente, según los datos que publica el Instituto Nacional de Estadística la población empadronada durante el año 2009 en España supera los 46,6 millones de personas (INE, 2010b). De ellos, el número de extranjeros empadronados se sitúa en torno a los 5,6 millones, de los cuales más de 2,3 millones son

⁹ En este documento hemos tomado como base las cifras oficiales sobre inmigración que hace públicas el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el 31 de marzo de 2005 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). Queremos remarcar, no obstante, que estas cifras oficiales pueden quedar muy alejadas de las cifras que recogen los Padrones Municipales (diferencia entre autorizaciones de residencia (recogidas por el Ministerio del Interior) y empadronamientos (recogidos por los Padrones municipales)).

inmigrantes procedentes de la misma Unión Europea, mientras que el número extranjeros no comunitarios se reduce hasta los 3,3 millones de personas (INE, 2010a).

Estas cifras se traducen, a fecha 1 de enero de 2010, en estar hablando de un total de residentes, en el Estado español, en torno a los 46.951.532 habitantes, lo que supone un incremento respecto al año 2009 de 205.725 ciudadanos más (un volumen de 145.456 (0,4%) españoles y alrededor de 60.269 (1,1%) extranjeros). Además, del total de residentes, 5.708.940 son extranjeros cuya cifra representa el 12,2% del total de inscritos (INE, 2010a).

Por otro lado, si nos centramos en la distribución de extranjeros entre las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA), se observa como Baleares, Comunidad Valenciana, Madrid, Murcia y Cataluña son los territorios que acogen, respectivamente, mayor número de extranjeros en proporción al total de la población de su comunidad. Concretamente, la representación de inmigrantes en las Islas Baleares es del 21,9%, en la Comunidad Valenciana hay un total de 17,3%, en Madrid la cifra desciende hasta el 16,6%, en Murcia supone el 16,5% y, por último, en Cataluña figura un 15,9% de población inmigrante (INE, 2010a).

En la Tabla VI se concretan las CCAA del Estado que acogen un mayor número de población extranjera según el INE (2010a). Para esta clasificación no hemos tenido en cuenta el número de residentes españoles, únicamente el volumen de extranjeros presentes en cada Comunidad.

Tabla VI: Distribución de la población extranjera en las CCAA con mayor número de extranjeros.

POBLACIÓN EXTRANJERA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA		
CCAA	NÚMERO DE PERSONAS	PORCENTAJE RESPECTO AL TOTAL DE EXTRANJEROS
CATALUÑA	1.193.283	20,90%
COMUNIDAD DE MADRID	1.071.292	18,77%
COMUNIDAD VALENCIANA	884.622	15,50%
ANDALUCÍA	698.375	12,23%
TOTAL DE LAS CUATRO CCAA	3.847.572	67,40%
TOTAL TODAS LAS CCAA	5.708.940	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2010a).

Como se puede observar, Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana y Andalucía son las CCAA que acogen un mayor número de extranjeros. Sin embargo, en términos absolutos las CCAA que han sufrido un crecimiento mayor en la incorporación de población procedente de la inmigración son Andalucía con un incremento de 23.195 extranjeros respecto al año 2009, la Comunidad de Madrid con 7.489, el País Vasco con un aumento de 6.364, Murcia con 4.614 y Canarias con 4.457 (INE, 2010a)

Con todo, si nos centramos en términos relativos, vemos cómo el incremento por comunidad autónoma varía respecto a los datos anteriores. Así, Melilla con un 16,8% ha sido la comunidad autónoma que más ha incrementado en el año 2010. Seguidamente, encontramos a Ceuta con un 12,5% y el País Vasco (4,8%). Mientras que los que menos incrementaron en términos relativos el número de población extranjera son Castilla y León, Cataluña y Navarra. Mientras que La Rioja (-1,3%), la Comunidad Valenciana (-0,5%) y Aragón (-0,1%) son tres CCAA que han sufrido una variación relativa negativa (INE, 2010a).

En coherencia con estos datos, la evolución de la inmigración en los últimos ocho años se ha mantenido en un crecimiento constante a nivel general. Por el contrario, en los últimos dos años, los datos nos muestran un pequeño descenso de

incorporación de inmigrantes en el conjunto de las CCAA de todo el Estado. En la siguiente tabla se puede observar la evolución de la inmigración procedente del extranjero en las diferentes Comunidades Autónomas entre el año 2005 y el 1 de enero del 2010.

Tabla VII: Variación de las migraciones procedentes del extranjero clasificadas por CCAA de destino en los años transcurridos entre el 2005 y el 2010.

CCAA	AÑOS					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
DIFERENCIA RESPECTO AL AÑO ANTERIOR	696.284	413.556	375.388	749.208	379.909	60.269
Andalucía	98.637	68.721	42.899	91.452	51.901	23.195
Aragón	19.303	8.513	19.043	30.488	17.246	-123
Asturias (Princip. de)	4.368	3.461	2.462	8.084	6.315	2.030
Baleares (Islas)	24.847	11.481	22.419	32.866	14.526	4.142
Canarias	36.479	11.187	17.289	33.111	17.357	4.457
Cantabria	4.183	3.287	2.961	6.447	4.854	914
Castilla y León	20.018	14.841	13.622	35.021	12.839	-44
Castilla - La Mancha	26.365	17.502	26.912	46.371	19.880	2.402
Cataluña	156.058	114.853	58.750	131.283	85.489	4.004
Comunitat Valenciana	117.668	86.090	64.027	115.237	42.001	-4.718
Extremadura	5.275	2.126	1.743	6.105	1.908	1.524
Galicia	10.976	4.393	7.686	14.126	11.069	2.585
Madrid (Comunidad de)	116.497	19.760	66.398	138.471	58.422	7.489
Murcia (Región de)	32.098	24.037	12.647	23.925	10.366	4.614
Navarra(Com. Foral de)	6.506	5.562	477	9.124	5.582	304
País Vasco	13.728	12.648	12.982	18.813	15.528	6.364
Rioja (La)	6.087	3.962	1.788	7.031	3.075	-589
Ceuta	174	41	-62	108	426	443
Melilla	-2.983	1.091	1.345	1.145	1.125	1.276
TOTAL DE INMIGRANTES	3.730.610	4.144.166	4.519.554	5.268.762	5.648.671	5.708.940

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2010a, 2010b).

Por lo general, la evolución en temas de incorporación de población inmigrante a las diferentes CCAA no ha variado mucho en los últimos tiempos. Como se

aprecia en la tabla anterior, las CCAA que tradicionalmente acogen mayor número de inmigrantes son: Andalucía, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y Baleares. Pero con la globalización se han diversificado notablemente los flujos migratorios contribuyendo así a formar poblaciones cada vez más heterogéneas. En este sentido, la distribución de los residentes extranjeros por el territorio nacional es notablemente diversa. Es decir, la presencia de inmigrantes resulta especialmente significativa en algunas zonas, mientras que en otras queda más difuminada.

Según los datos facilitados por el INE (2010a), el colectivo que está más representado en el Estado procede de Rumanía (829.715 habitantes), seguido de Marruecos (746.760 habitantes), Ecuador (395.069 habitantes), Reino Unido (387.226 habitantes) y Colombia (289.296 habitantes).

De manera más concreta, a 1 de enero de 2010 los ciudadanos procedentes de Rumanía han aumentado en 30.823 respecto al año 2009. Asimismo, el colectivo marroquí, junto con el de Reino Unido y China también ocasionaron los mayores crecimientos respecto a años anteriores (INE, 2010a). Sin embargo, en términos relativos, las nacionalidades que registraron el mayor número de personas empadronadas hacen referencia al colectivo senegalés (8,50%), el chino (6,20%) y el italiano (5,00%) (INE, 2010a).

Estos datos revelan cómo en los últimos cuatro años se han visto modificados los índices de representatividad de los orígenes de la población extranjera en el estado Español. Mientras que, actualmente, se constata una alta presencia de extranjeros provenientes de Rumanía, Marruecos, Ecuador, Reino Unido y Colombia, los colectivos mayoritarios a finales de marzo de 2005 eran el marroquí, el ecuatoriano, el colombiano, el británico, el rumano, el italiano, el chino, el peruano, el alemán, el argentino, el portugués y el francés respectivamente (INE, 2010b).

Si lo analizamos desde una perspectiva territorial más amplia, tomando como referencia la procedencia de los extranjeros repartidos en el Estado, en el año 2005 el colectivo más numeroso provenía de América del Sur (32,93%), seguido

por el de la Unión Europea (25,49%) y África (24,90%). Sin embargo, si hacemos el mismo análisis por grupos de países en 2010, el mayor número de extranjeros en España provienen de la Europa de los 27, cifra que supone el 41,1% total de inmigrantes, seguido de América del Sur con un 26,6% y de África con el 18,4% (INE, 2010a)

En la siguiente tabla se recogen los datos del padrón municipal sobre población extranjera y origen a 1 de enero de 2010.

Tabla VIII: Población extranjera por grupos de países a 1 de enero de 2010. Número de personas y porcentajes respecto al total de España.

POBLACIÓN EXTRANJERA POR GRUPO DE PAÍSES		
PAÍSES	NÚMERO DE PERSONAS	PORCENTAJE RESPECTO AL TOTAL
EU-27	2.346.515	41,10%
RESTO DE EUROPA	226.379	4,00%
ÁFRICA	1.048.909	18,40%
AMÉRICA DEL NORTE	53.434	0,90%
AMÉRICA CENTRAL Y CARIBE	199.485	3,50%
AMÉRICA DEL SUR	1.516.510	26,60%
ASIA	314.701	5,40%
RESTO	3.007	0,10%
TOTAL	5.708.940	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2010a).

Además, el total de la población de origen extranjero tampoco es equitativo en lo que a grupos de edad se refiere. De manera más concreta, la tendencia de la población que decide emigrar a España suelen ser jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 44 años. En la siguiente tabla se puede observar la distribución de la inmigración según la edad a inicios del 2010.

Tabla IX: Población extranjera por edad a 1 de enero de 2010 en el Estado español.

FRANJAS DE EDAD	NÚMERO DE EXTRANJEROS	PORCENJAE RESPECTO AL TOTAL DE EXTRANJEROS
HASTA LOS 14 AÑOS	823.308	14,42%
DE 15 A 44 AÑOS	3.596.402	63,00%
DE 45 A 64 AÑOS	981.203	17,18%
65 Y MÁS AÑOS	308.027	5,40%
TOTAL	5.708.940	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2010c).

Llegados a este punto, y como se ha observado anteriormente, el panorama de las migraciones en Cataluña no es muy distinto al de España. Como ocurrió en el conjunto del Estado a lo largo de sus años de historia, Cataluña también ha pasado a ser un lugar caracterizado como zona de destino de los inmigrantes.

Concretamente, la evolución de la tasa bruta de crecimiento migratorio desde el año 1986 hasta el año 2007 ha ido siempre en aumento. Así, la media anual de migraciones entre 1986 y 1990 fue del 1,9 (por 1000 habitantes). Entre 1991 y 1995 se produjo el primero de los tres únicos descensos que se producirán en todo el período anteriormente destacado llegando al 0,3 (por 1000 habitantes). No obstante, de 1996 hasta el año 2000 se originó el mayor crecimiento habido hasta el momento llegando al 4,4 (por 1000 habitantes). Ya en los cinco años siguientes (2001-2005) se generó un aumento notable alcanzando una media del 18,9. Sin embargo, en los años 2006 y 2007 se produce un descenso mínimo de crecimiento alcanzando unas medias de migraciones de 17,6 y 17,3 (por mil habitantes) respectivamente (IDESCAT, 2009a).

A pesar de ello, los datos facilitados por IDESCAT (2009b), reflejan como el crecimiento migratorio del año 2005 al año 2007 no ha cesado. Como se puede observar en la siguiente tabla, las migraciones tanto en España, Europa y Cataluña han aumentado en estos tres años. Pero es en el año 2006 cuando en los territorios anteriormente destacados se produce un descenso de este crecimiento.

Tabla X: Evolución de las migraciones entre el año 2005 y 2007 en España, Europa y Cataluña.

	2005	2006	2007
CATALUÑA	126.530	123.336	123.878
ESPAÑA	641.199	604.902	700.048
UNIÓN EUROPEA	1.659.667	1.639.202	1.890.028

Fuente: Elaboración propia a partir de IDESCAT (2009b).

Actualmente, como ya se ha mencionado en este mismo apartado del documento, la comunidad autónoma catalana sigue siendo el territorio con mayor presencia de colectivo inmigrante. De manera más precisa, a fecha 1 de enero de 2010 se ha concretado que Cataluña acoge un total de 1.193.283 personas extranjeras lo que supone el 15,90% respecto al total de la comunidad (INE, 2010b). Estas cifras sitúan a Cataluña como una de las comunidades donde se ha producido un mayor aumento de extranjeros.

De cualquier modo, detrás del alto índice de población extranjera que reside en Cataluña se esconde una gran variedad de procedencias. Basándonos en los últimos datos publicados por IDESCAT (2009c), el colectivo que representaba el mayor número de desplazados hacia tierras catalanas a lo largo del año 2007 procedían de América llegándose a contabilizar un total de 69.826 personas. Continuando en esta clasificación, en segundo lugar nos encontramos con los antiguamente denominados inmigrantes procedentes del resto de Europa con 37.049, seguido de los países que componen el resto de la Unión Europea con una representación de 22.353. Por último, Asia y Oceanía son los continentes menos representados. Concretamente, el número de inmigrantes que llegaron a Cataluña en el año 2007 procedentes de Asia estuvo alrededor de los 18.333, mientras que la cifra más baja la tiene Oceanía con una representación de 179 personas. Sin embargo, es importante destacar que en un elevado número de inmigrantes (24.039) no consta su origen y, por lo tanto, no se pueden ubicar en ninguno de los destinos que hemos apuntado anteriormente.

I. Los movimientos migratorios

Ahora bien, los datos definitivos sobre los orígenes de la población extranjera en Cataluña en el año 2010 apuntan ligeras modificaciones respecto a los años anteriores. Entre otros aspectos, se puede destacar el continuo crecimiento de la diversidad de procedencias que, a día de hoy, se sigue produciendo en el territorio catalán. La más numerosa es la marroquí con una representación del 20,26% (214.805 ciudadanos), seguida de la ecuatoriana con un índice del 7,86% (93.777 ciudadanos), de la rumana con el 7,83% (93.437), de la argentina 5,69% (67.994 ciudadanos) y la boliviana 4,62% (55.153 ciudadanos) (INE, 2010c).

Por el contrario, si el análisis lo hacemos por continentes, Latinoamérica se convierte en el origen con mayor representatividad al contabilizarse alrededor de 388.092 personas que residen en la actualidad en Cataluña (INE, 2010c). En la siguiente tabla se puede observar las 20 principales nacionalidades de la población extranjera que acoge actualmente Cataluña.

Tabla XI: Principales nacionalidades de la población extranjera en Cataluña a 1 de enero de 2010.

NACIONALIDAD	NÚMERO DE POBLACIÓN	% SOBRE EL TOTAL DE EXTRANJEROS
MARRUECOS	214.805	18,00%
ECUADOR	93.777	7,86%
RUMANÍA	93.437	7,83%
ARGENTINA	67.994	5,70%
COLOMBIA	62.033	5,20%
BOLIVIA	55.153	4,62%
PERÚ	51.402	4,31%
FRANCIA	49.663	4,16%
CHINA	43.765	3,67%
PAKISTÁN	34.719	2,91%
BRASIL	32.179	2,70%
REPÚBLICA DOMINICANA	31.100	2,61%
ALEMANIA	28.063	2,35%
URUGUAY	25.257	2,11%
ITALIA	24.789	2,08%
CHILE	22.206	1,86%
REINO UNIDO	21.522	1,80%
SENEGAL	18.598	1,56%
RUSIA	17.724	1,48%
VENEZUELA	17.546	1,47%
RESTO DE NACIONALIDADES	154.547	12,95%
TOTAL EXTRANJEROS	1.193.283	100%

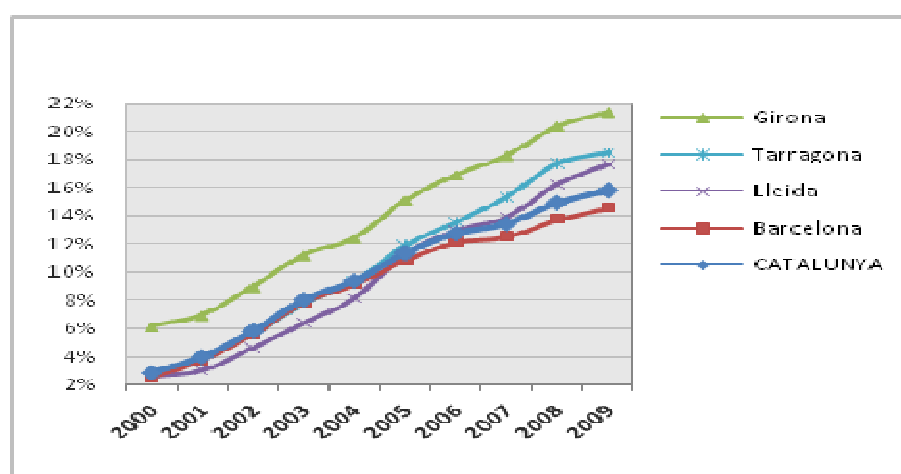
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos INE (2010c).

Ahora bien, si comparamos estos orígenes con los datos que tenemos del año 2005 encontramos ligeras diferencias. En ese año, el colectivo más presente en Cataluña era el procedente de África, con 170.535 sujetos (36,21%). A este grupo le seguían los originarios de América Central y del Sur, con 137.271 sujetos (29,14%), los de la Unión Europea, con 72.833 sujetos (15,46%), los que provenían de Asia, con 53.860 sujetos (11,43%), los que migraron del resto de Europa, con 33.132 sujetos (7,03%), los de Norte América, con 2.921 sujetos (0,62%) y los que provendrían de Oceanía, con 264 sujetos (0,06%). Aparte, hay 175 sujetos (0,42%) de los que no consta la procedencia.

Como se puede observar, hemos pasado de tener una alta representación de población de origen africano en el año 2005, a ser el colectivo que procede del continente americano el más representado en la actualidad (44,54% del total de inmigrantes).

En este contexto, como se ha constatado en el análisis realizado a lo largo de este apartado, la creciente evolución de la población extranjera en Cataluña es bastante evidente. Por ello, a modo de concreción, en el siguiente gráfico se concreta cómo ha ido creciendo el número de extranjeros en cada una de las cuatro provincias catalana en los últimos 9 años.

Gráfico 5: Porcentaje de población extranjera sobre el total de población. Años 2000-2009.



Fuente: Observatori de la Immigració a Catalunya (2009) con datos del INE.

A continuación, y sin voluntad de exhaustividad, en la Tabla XII presentaremos algunos datos recogidos por el INE (2010b) y por el Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009) sobre los diferentes Padrones municipales a fin de conocer con mayor profundidad los índices de población de origen inmigrante que hay en España y en Cataluña.

Tabla XII: Número de extranjeros con autorización de residencia y número de extranjeros empadronados en España y Cataluña en el mes de junio de 2009.

	TARJETA O AUTORIZACIÓN DE RESIDENCIA	EMPADRONADOS
ESPAÑA	4.625.191	5.648.671
CATALUÑA	1.033.380	1.189.279

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE (2010b) y del Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009).

En referencia a los datos que nos ofrece la tabla anterior, el volumen de población extranjera que indica que en Cataluña hay 1.033.380 extranjeros con autorización de residencia, mientras que los datos referente a la población extranjera empadronada revelan que son 1.189.279; es decir, hay 155.899 personas de origen extranjero empadronadas que no tienen la tarjeta de residencia en el conjunto del territorio catalán.

Por último y de acuerdo con la Secretaría para la Inmigración, la diferencia entre permisos de residencia y empadronamientos crece considerablemente desde el año 2002, un hecho que plasma la realidad que representa la inmigración “irregular” en Cataluña, así como en el conjunto del Estado (Generalitat de Catalunya, 2006a).

Y esta tendencia a aumentar la población extranjera se prevé hasta el año 2020. Concretamente la Generalitat de Catalunya (2008a) en base a algunas referencias de Idescat destaca que:

“Para 2020, los escenarios medio-alto y alto prevén aproximadamente que la población alcance los 8 o 8,5 millones de habitantes respectivamente. Para el período 2007-2020, el escenario medio-alto conjetura un crecimiento total de 900.000 personas y para el escenario alto, uno de 1,3 millones de habitantes. El crecimiento demográfico previsto se estima fruto del saldo migratorio que, en el escenario medio-alto asciende a 600.000 personas y para el alto, un millón lo que supone una media anual, respectivamente, de 46.000 y de 71.000 migraciones netas” (Generalitat de Catalunya, 2008a: 34).

Llegados a este punto, una vez presentado el panorama general de cuál ha sido la incidencia del fenómeno migratorio en Europa, España y Cataluña, es importante profundizar un poco más. De esta manera, pasaremos a analizar los datos más representativos en torno a la llegada del alumnado extranjero a los centros educativos españoles y catalanes.

3. LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS INMIGRANTES EN EL ESTADO ESPAÑOL Y CATALUÑA

En el tercer apartado de este primer capítulo se pretende hacer un análisis de los datos más actuales que existen hasta el momento en relación a la escolarización extranjera en los centros educativos españoles y catalanes. Así, inicialmente se profundiza sobre el estado de la cuestión en las diferentes comunidades autónomas que conforman el Estado y, seguidamente, se entra en el detalle de la situación de Cataluña al ser el contexto central del estudio.

3.1. Alumnado proveniente de la inmigración en el Estado español: datos y cifras

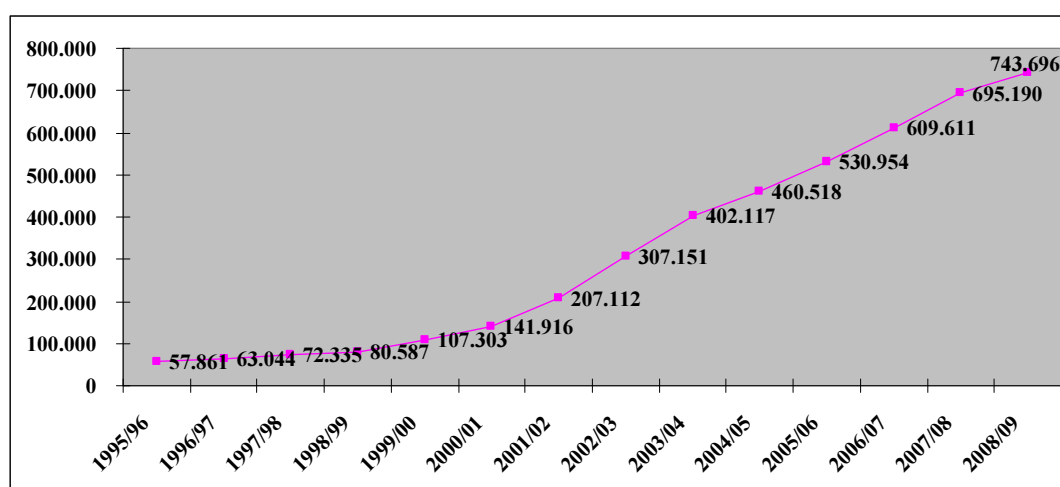
La consecuencia de los cambios sociodemográficos que se han ido produciendo en las últimas décadas, gracias, en parte, al aumento de población inmigrante llegada por la reagrupación familiar, ha ocasionado que los centros educativos experimentasen fuertes transformaciones. Concretamente, tal y como apuntaba el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2005), parece ser que en el curso escolar 2003/2004 hay un punto de inflexión sobre los descensos continuados de escolarización que se habían vivido en España durante los quince años anteriores derivados de la reducción de la natalidad. Así, entre el curso 1991/1992 y el 2003/2004 el número de alumnos matriculados en el conjunto del sistema educativo no universitario del Estado se redujo en aproximadamente 1,7 millones, mientras que en los tres cursos siguientes aumentó sobre unos 90.000. Ahora bien, el número de alumnado extranjero llegó a incrementarse en 570.000, lo que apunta a un crecimiento del alumnado escolarizado en nuestras escuelas, gracias a la llegada de nuevos estudiantes de origen inmigrantes. Sin embargo, aún estamos lejos de alcanzar los 8.601.500 alumnos matriculados en el curso 1991/1992 (Colectivo Ioé, 2008).

Concretamente, hasta el curso escolar 1996/1997 se incorporaron alrededor de 5.000 alumnos de origen extranjeros al año. Dos cursos más tarde no llegaron a alcanzar los 10.000, mientras que en los dos años posteriores se contabilizaron más de 20.000 nuevas matrículas de alumnos extranjeros. Pese a este crecimiento, no es hasta comienzos de siglo cuando se concentra el crecimiento más pronunciado. En el curso escolar 2001/2002 se llegaron a contabilizar alrededor de 65.000 nuevos estudiantes extranjeros, alrededor de los 100.000 en los dos cursos siguientes y en torno a los 60.000 entre 2004/2005 y 2005/2006 (Colectivo Ioé, 2008).

Como se puede constatar, el incremento de alumnado extranjero matriculado en los centros educativos del Estado es una de las principales razones del cambio continuado en el que se ve inmerso el sistema educativo. Así, si nos centramos en

el índice de alumnado extranjero matriculado en la enseñanza no universitaria durante los últimos 15 años, podemos constatar que se ha pasado de escolarizar a 53.213 jóvenes extranjeros durante el año académico 1994/1995, a 743.696 durante el curso 2008/2009 (MEC, 2009a). El Gráfico 6 recoge el crecimiento de matriculados extranjeros en el Estado durante los últimos catorce cursos escolares.

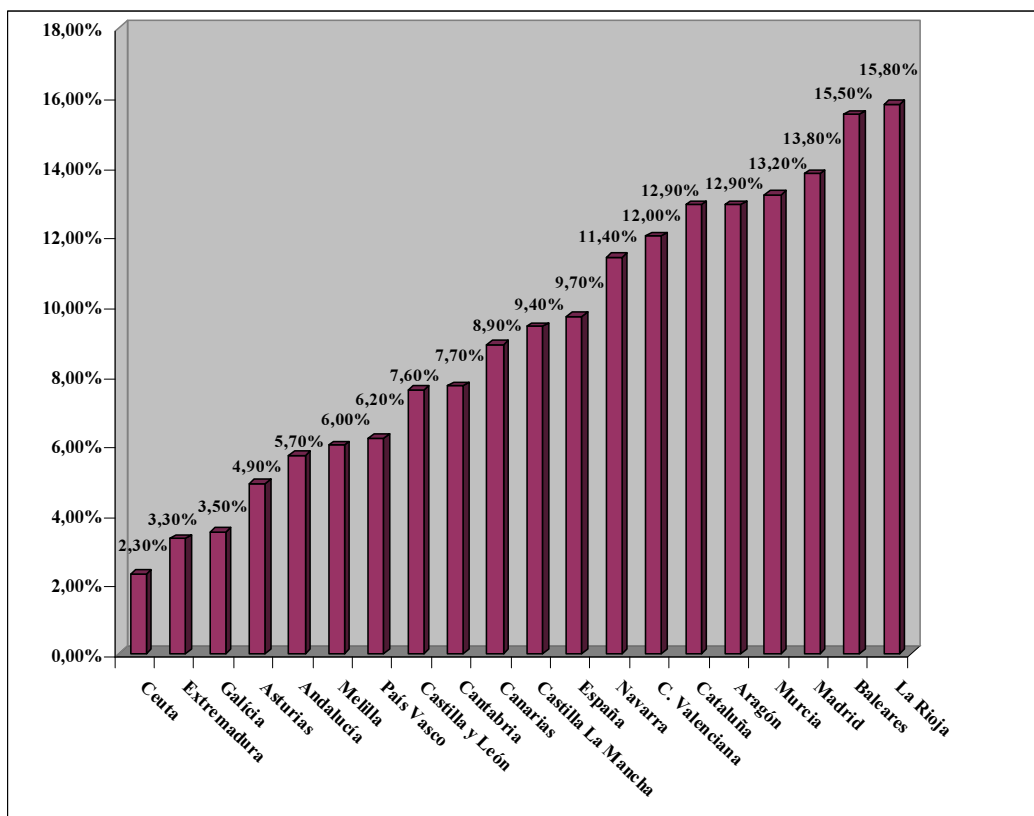
Gráfico 6: Evolución de matriculaciones de alumnado extranjero en el Estado desde el curso escolar 1995/96 hasta el curso 2008/09.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2009a).

No obstante, el conjunto de alumnado extranjero no se distribuye equitativamente en todo el territorio estatal. Si observamos detenidamente la distribución del alumnado en la enseñanza no universitaria según la Comunidad Autónoma, se evidencian diferencias notables de la misma manera que pasa con la distribución de la población inmigrante en general. Del conjunto de Comunidades, en el curso escolar 2008/2009 destaca La Rioja al acoger al 15,8% del total del alumnado extranjero, Baleares con un 15,5%, Madrid con el 13,8%, Murcia con un 13,2% y Aragón y Cataluña con un 12,9% en ambos casos (MEC, 2009b). El Gráfico 7 ilustra las diferentes Comunidades con sus porcentajes (de mayor a menor).

Gráfico 7: Distribución porcentual del alumnado extranjero según CCAA Curso 2008/2009.



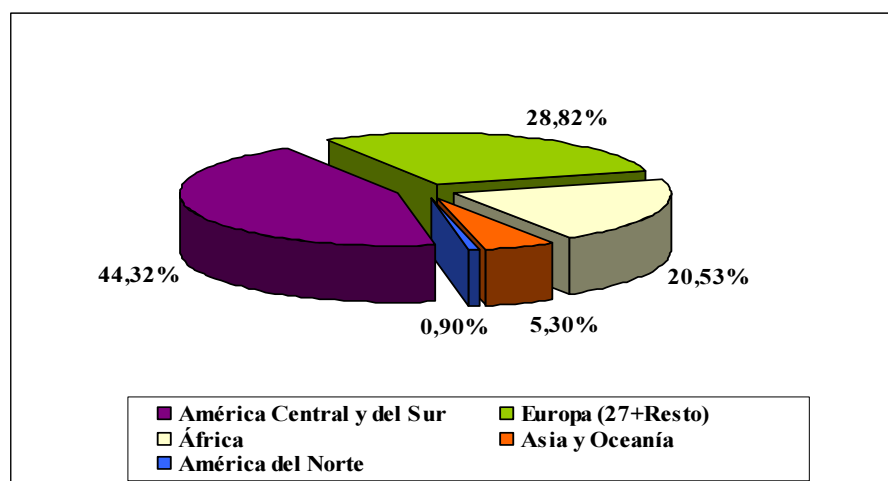
Fuente: Adaptado del MEC (2009b).

Por otro lado, también existen diferencias considerables en relación a la distribución de este tipo de alumnado según la titularidad del centro donde están escolarizados. Así, mientras en los centros de titularidad pública el alumnado extranjero acoge un total de 616.343 alumnos extranjeros, en los centros de titularidad privada sólo hay 127.353 matriculados (MEC, 2009a).

A pesar de que, tradicionalmente, esta distribución tan desequilibrada entre centros públicos y privados ha sido constante, menos lo han sido los orígenes del alumnado extranjero que, año tras año, se van incorporando a los diferentes centros educativos. Por lo que se refiere a los últimos datos del curso 2008/2009, destaca el alumnado procedente de América central y del Sur con una representación de 329.711, seguido del europeo con 186.851 y de los originarios de África con 152.692 alumnos extranjeros (MEC, 2009a).

El Gráfico 8 ilustra la distribución del alumnado extranjero según su zona de origen en la enseñanza no universitaria en el conjunto del Estado.

Gráfico 8: Alumnado extranjero por área geográfica de origen. Curso escolar 2008/2009.



Fuente: Adaptado del MEC (2009a).

En lo referente al sexo, nos encontramos ante una situación de bastante equilibrio. Así, ya desde el curso escolar 2002/2003 el número de chicas matriculadas representan en torno al 49,5% del total de extranjeros, siendo el resto (51,5%) el número de chicos. Pese a esto, este índice varía dependiendo del origen del cual procedan. Mientras que las mujeres son minoría entre el total de africanos, ocurre lo contrario entre el alumnado procedente de América Central (52%) o los procedentes de Europa (Colectivo Ioé, 2008).

Estamos, pues, ante la llegada de un alumnado muy diverso con todo lo que ello supone. De todos modos, podríamos pensar que existe una distribución proporcional de los orígenes, en número, etc. en todas y cada una de las CCAA que conforman el Estado. No obstante, no siempre ocurre esto. Por ello, es importante pasar a analizar de manera minuciosa qué es lo que ocurre en Cataluña ya que, como se ha mencionado en varias ocasiones, es el contexto central de nuestro estudio.

3.2. Alumnado proveniente de la inmigración en Cataluña: datos y cifras

Una de las transformaciones más claras acontecidas en el sistema educativo catalán es el aumento de alumnado extranjero en los diferentes grados de la enseñanza no universitaria, que están contribuyendo en la configuración de una sociedad catalana plural y diversa.

Así, Cataluña, ha iniciado el curso escolar 2009/2010 alcanzando altas cifras de alumnado matriculado. Concretamente, el Departament d'Educació (2009a) apunta que hay un total de 1.204.040 alumnos escolarizados en centros catalanes, lo que supone un notable aumento respecto al curso anterior incrementando en 23.528 el número de matriculados. En la Tabla XIII se puede observar cómo se distribuye el alumnado entre la Educación Infantil y Primaria, así como en la Educación Secundaria.

Tabla XIII: Distribución por niveles educativos del alumnado escolarizado en la enseñanza no universitaria en Cataluña¹⁰.

NIVEL EDUCATIVO	NÚM. DE ALUMNOS
Educación Infantil y Primaria	753.668
Educación Secundaria: ESO	276.493
Educación Secundaria: Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio	126.618
TOTAL	1.156.779¹¹

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2009a).

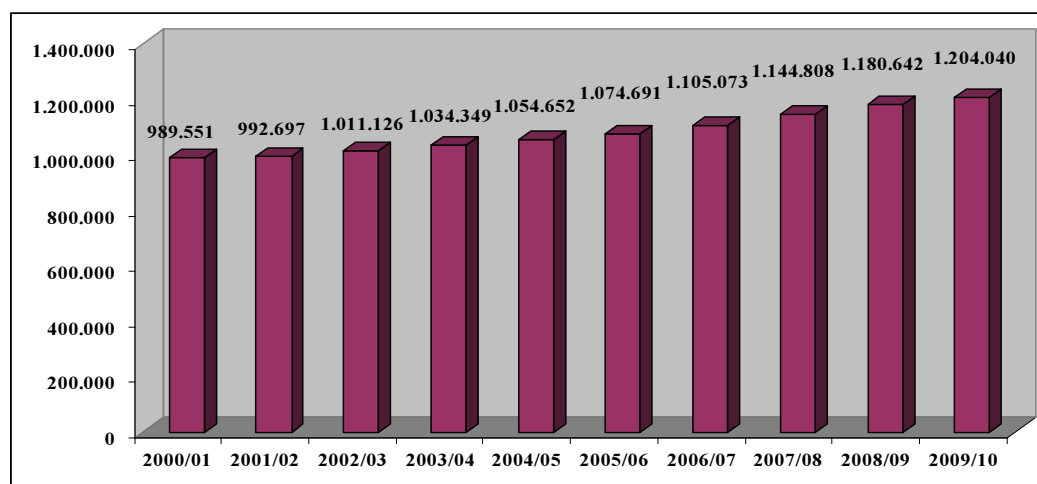
No obstante, el crecimiento del que hacemos mención no es ninguna novedad. Como se puede observar en el Gráfico 9, desde el curso 2000/2001 en el que se

¹⁰ El cómputo total que refleja la Educación Secundaria incluye tanto los alumnos matriculados en ESO, como los estudiantes de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio. Así, el total del alumnado de ESO es de 276.493, mientras que los de Bachillerato son 85.254 y, por último, los que estudian algún Ciclo Formativo de Grado Medio son un total de 41.364 alumnos. No obstante, estamos hablando de datos considerados provisionales por el Departament d'Educació (2009a).

¹¹ La cifra total que se recoge en la Tabla XIII no computa al alumnado escolarizado en Ciclos Formativos de Grado Superior (41.132 alumnos matriculados) ni a los chicos y chicas que se incluyen dentro de la categoría de Educación Especial (6.129 alumnos).

llegó a tocar fondo, se ha ido produciendo, año tras año, un aumento progresivo de matrículas en los diferentes centros catalanes. De manera más precisa, se ha pasado de un total de 989.551 alumnos en el curso escolar 2000-2001 a alcanzar la cifra provisional más alta de los últimos tiempos contabilizándose los ya mencionados 1.204.040 alumnos matriculados actualmente (Departament d'Educació, 2009a).

Gráfico 9: Evolución de matriculados en los diferentes niveles educativos no universitarios desde el curso escolar 2000/2001 hasta el curso actual (2009/2010) en Cataluña.



Fuente: Departament d'Educació (2009a).

Respecto a esta evolución, el incremento de la llegada de escolares extranjeros ha pasado a convertirse en uno de los principales aportes de este crecimiento. Concretamente, el número de alumnos extranjeros escolarizados en la enseñanza no universitaria de Cataluña se ha incrementado de manera exponencial desde los años 90, llegando a los 152.000¹² estudiantes en el curso 2009/2010, cifra que representa el 12,6% del total de alumnos matriculados (Departament d'Educació, 2009a). En la Tabla XIV se presentan algunos datos sobre el aumento de matrículas de alumnado extranjero durante la enseñanza no universitaria de Cataluña en los últimos diez años.

¹² Los datos que aquí apuntamos están considerados provisionales actualmente.

Tabla XIV: Evolución de matriculados extranjeros en la enseñanza no universitaria de Cataluña.

CURSO ESCOLAR	ALUMNADO EXTRANJERO	% DE EXTRANJEROS RESPECTO AL TOTAL
1999/2000	19.759	2,10%
2003/2004	74.491	7,60%
2008/2009	151.136	13,70%
2009/2010	152.000	12,60%

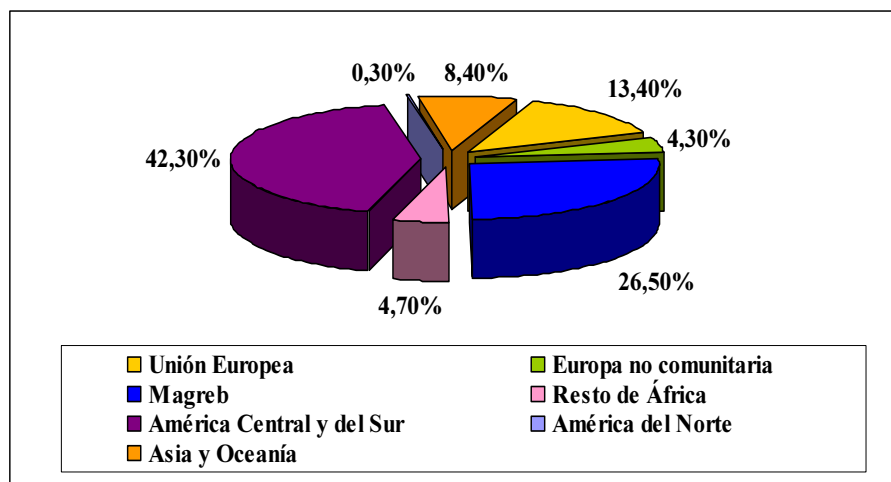
Fuente: Adaptada del Departament d'Educació (2009a).

Concretamente, en la tabla anterior se observa un crecimiento considerable de matrículas en cuanto al alumnado de origen extranjero, no obstante, también se muestra cómo el porcentaje aumenta pero sólo hasta este último curso. Es más, el citado Departament d'Educació (2009a) prevé un cambio de tendencia en las incorporaciones de alumnado extranjero dada la actual situación económica que está viviendo el conjunto de la sociedad española y mundial.

Sin embargo, es importante destacar que, tal y como ocurre en el conjunto del Estado Español, el alumnado de origen extranjero sigue escolarizándose mayoritariamente en el sector público (84,3%), en el caso de Cataluña (Departament, d'Educació, 2009a), así como en el conjunto de España con el 82,87% (MEC, 2009a).

En cuanto al origen, de entre los escolares provenientes de la inmigración se han identificado más de 100 nacionalidades distintas, lo que muestra el grado de diversidad que hay en nuestros centros educativos. Así, los colectivos más representativos en el total de las escuelas catalanas son los procedentes de América Central y del Sur, seguidos por los del Magreb. Mientras que el colectivo menos presente en Cataluña es el que procede de América del Norte. El Gráfico 10 recoge la representación en porcentajes de los orígenes del alumnado extranjero de Cataluña en el curso 2009/2010.

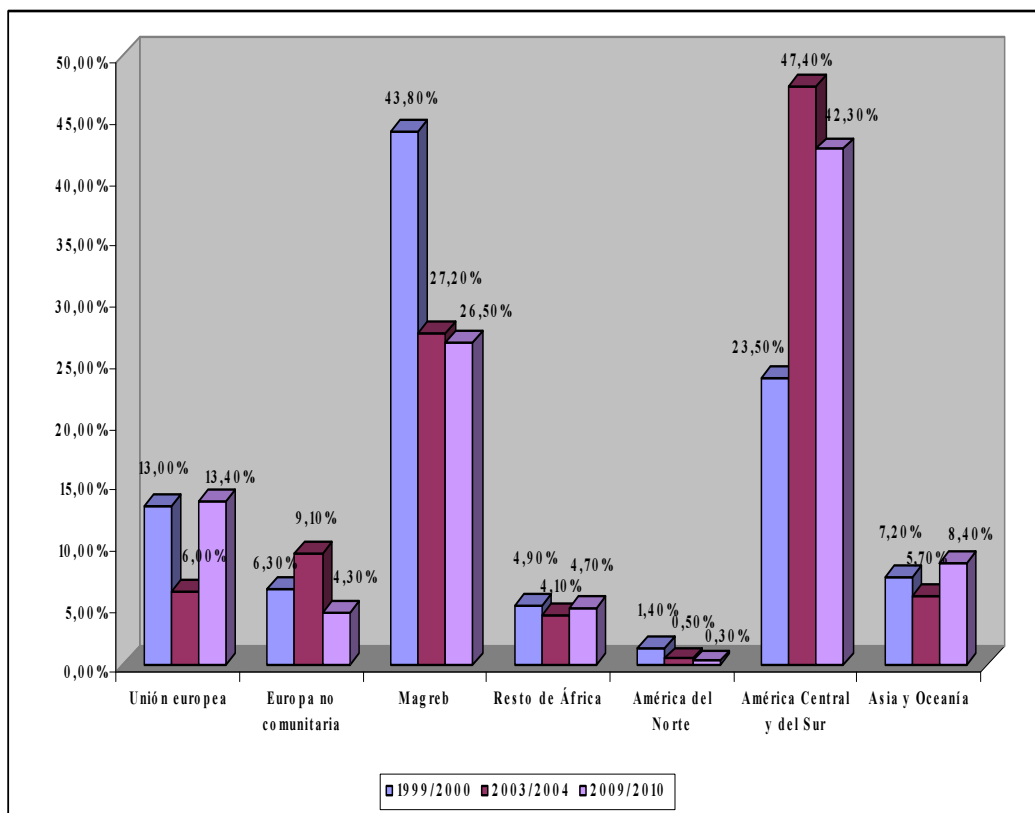
Gráfico 10: Procedencia del alumnado extranjero escolarizado en la enseñanza no universitaria en Cataluña.



Fuente: Departament d'Educació (2009a)

Como se ha podido apreciar anteriormente, la elevada presencia de orígenes diversos en las aulas catalanas no es una novedad, a pesar de que en los últimos años no han dejado de producirse ligeras modificaciones en referencia a la procedencia de este alumnado. Mientras que en el curso escolar 1999/2000 el colectivo más numeroso presente en las aulas del sistema educativo catalán era el magrebí, seguido de los procedentes de América Central y del Sur y los de la Unión Europea, en el curso 2009/2010 los alumnos procedentes del Magreb han pasado a ocupar el segundo puesto, dando paso a los procedentes de América Central y del Sur como el origen extranjero más presente en las escuelas catalanas. Concretamente, en el Gráfico 11 se aprecia el cambio en cifras de los orígenes de los escolares extranjeros en el sistema no universitario catalán desde el curso escolar 1999/2000 hasta el 2009/2010.

Gráfico 11: Evolución de los orígenes del alumnado escolarizado en la enseñanza no universitaria en Cataluña desde el curso escolar 1999/2000 hasta el presente curso (2009/2010).



Fuente: Elaboración propia a partir del Departament d'Educació (2009a).

Finalmente, una vez constatada la considerable presencia de alumnado proveniente de la inmigración que se incorpora a nuestros centros educativos, es necesario proceder a analizar en qué situación se encuentra la institución educativa, así como las propuestas e iniciativas que se llevan a cabo desde ella.

II. Institución educativa y alumnado inmigrante

1. APROXIMACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

A pesar del elevado número de población extranjera que ha acogido el Estado español en las últimas décadas, la presencia de diversidad cultural ya era un hecho mucho antes de que se produjera este fenómeno. Sin ir más lejos, parece existir algún tipo de necesidades concretas que diferencian a los estudiantes de etnia gitana con los escolares pertenecientes a la cultura mayoritaria del territorio en cuestión, a los ciudadanos residentes en contextos urbanos y los habitantes de zonas rurales, así como las ya tradicionales “diferencias” en relación al género, entre otros muchos ejemplos.

No obstante, el cambio en la configuración social española promovido principalmente por el alto índice de llegada de población procedente de la inmigración, ha acentuado la heterogeneidad de la que estamos hablando. Concretamente, la llegada de nuevos ciudadanos es claramente percibida por su elevada diversidad lingüística y su, cada vez más constatada, pluralidad cultural. Por ello, el conjunto de la sociedad nos vemos en la obligación de impulsar mecanismos que intenten dar respuesta a los retos que se generan en torno a la integración de estos colectivos (Romera, 2009).

Con esta misma finalidad, en los últimos años, los diferentes países de la Unión Europea no han dejado de promover políticas que intenten paliar estos desafíos. No obstante, como ya mostramos en el primer capítulo del documento, las diferentes propuestas para facilitar la integración de toda la ciudadanía pueden variar en forma y contenido de un estado a otro.

Así, mientras que Holanda y Suecia han preferido acogerse a un modelo multicultural para favorecer la integración de población extranjera, Francia se convierte en el clásico ejemplo de ampararse en políticas de integración basadas en modelos asimilacionistas y, Austria y Alemania, en modelos que promueven la segregación. Cabe decir pues, que estos modelos de integración adoptados por los diferentes países no están escogidos al azar, si no que responden, por una lado, a una historia y tradición característica de cada zona (Carrera, 2006) y, por otro lado, a la continua transformación en la que se encuentran actualmente los ideales y planteamientos políticos, que no dejan de ser un reflejo de lo que está viviendo la sociedad actual.

En este sentido, es necesario proceder a desarrollar algunos elementos sobre estas cuestiones. Para ello, empezaremos explicitando a qué nos referimos cuando hablamos de integración desde un punto de vista sociocultural ya que será una de las bases que nos ayudará en la fundamentación de este concepto.

Concretamente, a diferencia de la asentada concepción asimilacionista¹³, la integración sociocultural apuesta por unir en la pluralidad y no por fusionar todas las culturas. Es decir, *“se trataría de «unificar una sociedad» suprimiendo los antagonismos que la dividen y poniendo fin a las luchas que la desgarran”* (Solé, Alcalde, Pont, Lurbe y Parella, 2002: 21).

Para ello, se ve necesario promover un proceso de integración que contemple:

- Una integración de carácter ocupacional destinado a adaptarse a las características del mercado laboral industrializado.
- Una integración en el funcionamiento de la vida urbana.

¹³ Esta concepción, normalmente bajo el rótulo de integración, se basa en incorporar sin más a estas nuevas personas al patrón cultural y lingüístico mayoritario.

- Una integración política en la que todo ciudadano pueda participar y hacer un uso libre de las instituciones políticas y sociales.
- Y, por último, una integración sociocultural que ayude a la adaptación gradual y opcional de los valores, costumbres, normas, idioma, etc. de la sociedad de destino (Solé *et al*, 2002).

A pesar de esto, en todas definiciones o concepciones de integración podemos encontrar vacíos que hagan interpretables las premisas que la componen. En este sentido, no podemos dejar de destacar que la incorporación de ciudadanos extranjeros en cualquier Estado, nación, región o territorio, por minúsculo que sea, debe garantizar la posibilidad de una adaptación y acceso igualitario en dimensiones socioeconómicas, políticas y cívicas, así como abogar por la presencia de mecanismos que favorezcan la cohesión social. Por lo tanto, se debe partir de una identidad ciudadana compartida que permita la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo que conforma el conjunto de la sociedad.

De esta manera, estamos ante un concepto de integración basado en un proceso continuado y bidireccional que requiere de una adaptación conjunta (sociedad receptora y sociedad extranjera).

Concretamente, en el año 2005, se presentó una propuesta para la fundación de un Fondo europeo destinado a la Integración, que pasó a denominarse Solidaridad y Gestión de Flujos Migratorios para el sexenio 2007-2013. España no ha dudado ni un momento en apoyar tal iniciativa basándose en que esta decisión es un gran puntal para las tareas a las que se enfrentan a diario los diferentes estados que acogen un gran volumen de población extranjera (López, 2007).

Pero además de este plan, España ha venido desarrollando diferentes políticas encaradas a favorecer la integración ciudadana en materia de diversidad lingüística y cultural. En el Estado español, al contrario de lo que ocurre en otros países de la Unión Europea, las competencias en materia de integración están claramente repartidas entre el Estado (competencia en todo lo referente a la situación jurídico administrativa de los ciudadanos procedentes de la inmigración) y las Comunidades Autónomas (CCAA) que son las encargadas de garantizar una

adecuada integración social en toda la comunidad a través de los servicios públicos (Carrera, 2006).

No obstante, es necesario constatar que sí existe un referente común para todos los estados miembros de la Unión Europea en temas de integración. Precisamente, López (2007) apunta de qué manera en el texto de los Principios Básicos Comunes sobre Integración, elaborado por la Comisión europea y respaldado por el Consejo en 2004, materializa un referente a seguir en concepto de integración, así como un consenso que sirve de base para abordar las políticas en temas de integración. De manera más precisa, entre los once principios que recoge el mencionado documento, los puntos cuarto y quinto hacen una mención especial a:

4. “Un conocimiento básico del idioma, la historia, y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración; permitir a los inmigrantes adquirir ese conocimiento básico es esencial para que la integración tenga éxito”.

5. “Los esfuerzos realizados en la educación son fundamentales para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a participar con más éxito y de manera más activa en la sociedad” (López, 2007: 242).

Por tanto, una de las claves para la plena integración de los ciudadanos pasa por una adaptación e incorporación integral al sistema educativo. Para ello, es necesario entender la enseñanza desde un enfoque holístico que dé respuesta a las necesidades educativas generadas por la llegada de alumnado extranjero que haya nacido en España o fuera de ella.

Es más, la necesidad de una educación que atienda los intereses e inquietudes de todo el alumnado es más que un hecho. Estamos ante una situación intercultural en las aulas que nos obliga a repensar la educación en muchos aspectos. Una de las cuestiones más importantes la encontramos cuando nos planteamos cómo construir una escuela inclusiva donde no se excluya al alumnado por razones culturales, lingüísticas, etc., y que además promueva los ya tradicionales objetivos escolares: la igualdad y la cohesión social (Vila y Jaussí, 2008).

En este contexto, uno de los retos con los que actualmente se enfrentan las instituciones educativas del Estado es garantizar una integración socioeducativa de los alumnos procedentes de la inmigración caracterizados por su alta diversidad lingüística y cultural, así como por un nivel educativo ampliamente variado y no siempre equiparable al exigido en nuestros centros. Además, la disparidad en temas religiosos y el contraste entre tradiciones y costumbres presupone tener que hablar de una educación flexible y comprensiva por parte de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, los años transcurridos desde que el fenómeno de la inmigración empezó a ser muy representativo en nuestras aulas, han dejado un sinfín de propuestas de intervención para poder dar una atención equitativa entre los alumnos autóctonos e inmigrantes. Así pues, los desafíos y necesidades educativas que se plantean desde la nueva sociedad deben enmarcarse en lo que habitualmente se denomina integración escolar. No obstante, y aún reconociendo que se han alcanzado muchos logros, hay limitaciones. Es decir, podemos constatar la presencia de prácticas educativas que ofrecen todavía numerosas reticencias a un cambio de fondo, de verdad, que transforme las concepciones, actitudes y prácticas de los distintos sectores implicados en la educación, para que haya un compromiso real de construir una escuela que dé respuesta a todas las necesidades educativas de los alumnos. Esta nueva visión o perspectiva es conocida como *educación inclusiva* o *inclusión*, aunque, en ocasiones, usaremos indistintamente inclusión e integración, debido al extenso uso dado a este último concepto que fue el inicio de superación de la segregación (Echeita, 2008).

A pesar de que hoy en día contamos con dicha noción de integración que recoge muchos de los aspectos necesarios para proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, todavía existen algunas lagunas que generan serias dificultades para la escolarización integral de este alumnado.

Es cierto que desde una perspectiva intercultural los profesionales de la educación pueden proveerse de un sinfín de recursos y guías que facilitan la integración, pero no podemos obviar que la tendencia es confundir integración con asimilación, perdiendo sentido la perspectiva intercultural hasta convertirse en

un repertorio folklórico que poco tiene que ver con lo que se promueve desde la interculturalidad.

Concretamente, estas palabras cobran especial sentido desde un punto de vista psicoeducativo y desde la concepción del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), ya que lo verdaderamente relevante del proceso enseñanza-aprendizaje es que los nuevos conocimientos construidos tengan sentido para el aprendiz. Es por tanto muy importante que los alumnos sientan cómo sus aportaciones son valoradas en el contexto educativo. En caso contrario, difícilmente el colectivo inmigrante puede atribuir un sentido a lo que se le enseña en el sistema educativo si éste únicamente da respuesta a los planteamientos culturales del grupo mayoritario y no contempla o, más aún, rechaza lo que no forma parte de ella (Vila, 2003).

Con este marco de fondo, puede entenderse cómo la educación escolar ha pasado a ser concebida como uno de los elementos más relevantes del sistema para conseguir la plena integración de las personas procedentes de la inmigración.

Concretamente, la incorporación al sistema educativo permite aprender la lengua mayoritaria o la/s considerada/s oficial/es en el Estado, adquirir variadas habilidades, construir conocimientos que garanticen una adecuada cohesión social y convivir con el alumnado autóctono, consiguiendo consecuentemente aprender a vivir juntos. Asimismo, la institución escolar permite generar un tejido escolar que facilita la integración social y, en general, la vida de los nuevos ciudadanos.

De lo contrario, si aparece la segregación y no se da la integración, caminamos hacia una marginación de este colectivo que terminará en la exclusión tanto del sistema educativo como de la propia sociedad (Cummins, 1994). En este sentido, uno de los elementos más importantes en la lucha contra la xenofobia y el racismo son la elaboración de políticas educativas que ofrezcan una educación de calidad para todo el alumnado sustentada en la equidad y la no segregación. Pero esto no siempre es sencillo. Continuamente aparecen obstáculos que dificultan la consecución de un sistema educativo en el que aprender a vivir juntos sea inherente a una enseñanza de calidad (Vila, 2003).

En primer lugar, nos encontramos ante un alumnado con culturas muy diversas y con niveles sociales y económicos muy variados. Y, en segundo lugar, si hablamos de la incorporación tardía de estos extranjeros, topamos con otro tipo de particularidades que afectan de manera directa a la integración escolar. Por lo general, existe un desconocimiento de la/s lengua/s de la escuela que puede traducirse en la reducción de horas lectivas que comparten con sus iguales autóctonos y, consecuentemente, con una posible disminución de aprendizajes en contenidos escolares.

Es más, marcar diferencias entre autóctonos e inmigrantes en un aula o centro educativo puede generar problemas de adaptación para este tipo de alumnado. En esta línea, el Observatorio de la Inclusión Social (2009) destaca que:

“Los niños y niñas de origen extranjero tienden a presentar más problemas con compañeros, posiblemente asociados con problemas de integración derivados de la estigmatización o dificultades para comunicarse en la lengua de uso común” (Observatorio de la Inclusión Social, 2009: 96).

Asimismo, a pesar de que la acogida inicial en las escuelas por parte del alumnado y del profesorado puede resultar bastante óptima, es frecuente que cuando hay un incremento de escolarizaciones de extranjeros bastante pronunciado, las familias de los alumnos autóctonos cambien de centro a sus hijos o, ni siquiera, se planteen matricularlos en esas escuelas (Siguan, 2000). Aquí es donde empieza la problemática que suscitan las denominadas “escuelas ghetto”.

Sobre esta última idea, en un reciente análisis realizado por Teixidó (2010) sobre la mejora de la convivencia en secundaria se ha observado que, cuando se suceden altas cifras de escolarización de población inmigrante en un mismo centro, podemos estar entorpeciendo la integración de estos colectivos y reconvirtiéndolos en pequeños ghettos. Es más, se ha detectado que, en numerosas ocasiones, la conducta con la que se incorpora el alumnado inmigrante que llega con edad avanzada (últimos cursos de la escolaridad obligatoria) genera cierta

resistencia a la integración educativa y social, y a su vez, influye en la integración lingüística (Teixidó, 2010).

Consecuentemente, cada uno de los aspectos antes señalados debería ser abordado estratégicamente no sólo desde el propio centro, sino desde la elaboración de políticas externas que sustenten y avalen una integración total sin segregaciones. No obstante, alguno de los países de la Unión Europea ha basado sus políticas educativas en fundamentos que les ha llevado al “fracaso”. Un ejemplo de ello es Francia.

El sistema educativo francés impuso la lengua francesa como lengua única de todos los ciudadanos, así como la necesidad de tener que identificarse con la historia y rasgos culturales franceses lo que derivó en una asimilación simple y pura.

Igualmente Alemania, años después de la guerra, atribuyó al concepto de inmigración una especie de “fenómeno pasajero”. Así, este país siempre fiel a su concepción de nación como una comunidad con una única herencia biológica y cultural, implantó un sistema educativo en el que se les facilitaba o, lo que es lo mismo, no se les dificultaba a los gobiernos de los países de los escolares extranjeros a que contribuyesen a la organización de la educación de estos niños para garantizar una futura posible integración en su país natal si se producía el esperado regreso. Por último, Inglaterra, a cambio de remuneraciones económicas terminó respetando la diversidad cultural pero destacando como superior todo ciudadano de piel blanca (Siguan, 2000).

Mientras tanto, el Sistema Educativo español, a modo de respuesta a las necesidades generadas en torno a la atención a la diversidad, desarrolló como medio paliativo un conjunto de políticas educativas principalmente basadas en la educación compensatoria. Pero, con los años, se han ido generando progresos legislativos, administrativos y pedagógicos en torno a la educación intercultural y a la atención a la diversidad derivadas del notable incremento de alumnado proveniente de la inmigración (Colectivo Ioé, 1997).

Sin embargo, actualmente podríamos decir que España lleva a cabo una opción de educación mixta. Por un lado, estamos ante una enseñanza comprensiva, de tal manera que se establecen las mismas finalidades para todo el alumnado al terminar la enseñanza obligatoria. Y, por otro lado, se preocupa por establecer las condiciones para que estas finalidades se cumplan en todo el alumnado. Es decir, la comprensividad se ve complementada gracias al tratamiento que se hace de la diversidad.

Aún así, en muchas ocasiones se tiende a homogeneizar a toda la población extranjera, de tal manera que los alumnos inmigrantes se conciben como sujetos con características muy semejantes (homogenización) provocando una atención educativa que no se adapta a las necesidades reales de cada individuo. No obstante, ese afán por homogeneizar a la población de origen inmigrante no es acertado y, como viene sucediendo en las denominadas culturas mayoritarias, el grado de diversidad es una particularidad muy importante para ser considerada en la educación.

Pero más allá de las diferencias derivadas de la procedencia cultural o lengua familiar, también podemos encontrar variaciones respecto al nivel escolar conseguido en su país de origen y al exigido en el de destino, y una pluralidad de expectativas hacia la educación de sus hijos por parte de los familiares de la infancia extranjera, entre otros muchos aspectos.

Pese a esto, en muchas ocasiones los profesionales de la educación suelen adjudicar al alumnado procedente de la inmigración valores y normas que se oponen a una supuesta modernidad occidental. Sin embargo, debemos tener en cuenta que en las sociedades receptoras también pueden existir tensiones acerca de la tradición vs modernidad, lo que repercute directamente en las creencias y prácticas sociales de la sociedad de acogida e, indirectamente, en el funcionamiento general de toda la comunidad.

Ahora bien, los prejuicios y estereotipos frente a los valores democráticos, solidarios e igualitarios que se promulgan desde el sistema educativo son un referente habitual entre los profesionales de la educación sin que, en muchas

ocasiones, conozcan apenas las peculiaridades de la sociedad de origen de los alumnos extranjeros (Vila, 2002a).

En este contexto, otra de las particularidades educativas es el nivel de escolarización en el que se inician. Por un lado, la infancia extranjera se puede escolarizar en el mismo nivel que lo hace un autóctono por haber nacido ya en el país de acogida o, por otro lado, tener que escolarizarse tardíamente. Bajo estas opciones, se tiende a pensar que los escolares extranjeros nacidos en España no van a tener ninguna clase de problemas a la hora de seguir el ritmo escolar de sus iguales autóctonos, ni tampoco para aprender la lengua vehicular de los centros. Sin embargo, los escolares que se incorporan en tercer ciclo de primaria o en la ya Educación Secundaria Obligatoria se cree que serán los que sí tendrán esos problemas lingüísticos y escolares.

Lo cierto es que, tanto si se incorpora tardíamente como si es nativo del país, el tener una lengua propia diferente a la de la escuela y/o contexto puede suponer siempre algún problema para enfrentarse a los aprendizajes escolares, así como para adquirir la lengua de la escuela al mismo tiempo que los originarios del país de acogida (Mesa y Sánchez, 1996).

Precisamente, en algunos sectores de la sociedad se ha empezado a extender la preocupación sobre el presunto bajo nivel educativo que presenta el alumnado de origen inmigrante escolarizado en escuelas españolas, pudiendo ello llegar a repercutir muy negativamente en la integración de este colectivo si esta idea se sigue extendiendo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

No obstante, como ya hacía López (2007) a través del análisis del texto de los Principios Básicos Comunes sobre Integración, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007) también apunta como principal aspecto que promueve la integración el dominio de la lengua de la escuela. De manera más concreta, señala que:

“Como resultado de un primer acercamiento a las políticas educativas de las comunidades autónomas, el conocimiento de la lengua destaca como el principal factor que favorece la integración escolar del

alumnado inmigrante. Quizás por esta razón hemos visto que la enseñanza de la lengua es el centro de todas las medidas educativas para el alumnado inmigrante” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007: 141).

Posiblemente, si nuestra tarea fuera proponer proyectos para favorecer la integración, la enseñanza de la lengua de la comunidad sería uno de los ejes que guiarían tales propuestas. Pero aún con todo, las diferencias existentes entre los escolares autóctonos y los procedentes de la inmigración requieren muchos más aspectos a tener en cuenta. Actualmente hemos de hablar de una educación que permita la construcción de aprendizajes que favorezcan la inclusión y convivencia en la actual sociedad pluricultural. Se trata, por tanto, de *“replantear los objetivos de nuestro sistema educativo, decidir los signos de identidad de la sociedad para la que se prepara el alumno y el sistema de valores en los que se apoya”* (Siguan, 2000: 19). Pero no olvidemos que para garantizar una convivencia de toda la población es necesario establecer unas normas comunes respetadas y valoradas por el conjunto de la sociedad.

Además, si consideramos pilar fundamental la igualdad, deberían plantearse objetivos destinados a (Vila y Jaussi, 2008):

- Acondicionar las aulas para poder ofrecer un espacio donde se compartan aprendizajes, se pueda participar en actividades de aprendizaje que requieran diversos niveles de complejidad y, además, favorezcan el diálogo y el respeto.
- Promover la participación de las familias en el conjunto de la comunidad educativa, de manera que se contemplen sus necesidades y puntos de vista, consiguiendo configurar una educación intercultural más adaptada a la realidad.
- Formar a la familia tanto en contenidos académicos como en aspectos organizativos y de funcionamiento educativo, basado en los intereses conjuntos de la comunidad.

Ahora bien, este conjunto de ideas no deja de ser simples propuestas si no van acompañados de unas actitudes favorables por parte de toda la comunidad educativa (familia, profesionales de la educación, alumnado, etc.), además de la necesidad de normalizar la educación y la acogida tanto en las escuelas como en la comunidad en general. Precisamente, los alumnos extranjeros deben aprender en contextos normalizados donde juega un papel destacado la interacción entre iguales (autóctonos e inmigrantes) y entre los docentes (Montón, 2002, 2003).

Además, Lago (2005) ofrece un conjunto de propuestas que, presuntamente, orientan a la consecución óptima de la integración del colectivo inmigrante en las escuelas. Concretamente, esta autora resalta el papel tan importante que están desempeñando en la actualidad las Aulas de Acogida en Cataluña, la necesidad de proveernos de recursos personales y materiales, y, por último, la indispensable formación continuada a la que debería someterse el profesorado. Y en esta línea debemos tener presente las aportaciones de Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín, y de la Cruz (2006).

Sin embargo, tradicionalmente han existido estrategias educativas segregadoras que han dificultado enormemente la integración del alumnado extranjero. Así, los Tallers d'Adaptació Escolars i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) desarrollados en la comunidad autónoma catalana y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Andalucía, son dos de los emplazamientos más “populares” en materia de exclusión (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008), aún conociendo los riesgos que la separación de estos colectivos respecto de sus iguales autóctonos supone para conseguir la plena integración.

Por lo tanto, todavía falta mucho camino hasta conseguir una inclusión escolar que garantice lo que actualmente proclama el Sistema Educativo, que no es otra cosa que: promover los mismos objetivos para todo el alumnado a lo largo de la escolaridad obligatoria. Así, una posible orientación para alcanzar tal finalidad vendría dada por la necesidad de llevar a cabo un tratamiento integrador de la diversidad que reconozca y que trate concretamente la heterogeneidad cultural y social que presenta el alumnado para poder llegar a conseguir personas competentes que sepan vivir desde la diferencia.

A modo de conclusión, podemos considerar que el contexto educativo ha pasado a considerarse fundamental para dar paso a la plena integración de los nuevos ciudadanos extranjeros y, de esta manera, evitar la exclusión social. Pero si además conseguimos trabajar a partir de lo que resulta significativo para la infancia extranjera, se habrá recorrido un poco más en el largo camino de la integración de la diversidad.

Así, con este marco de fondo, es necesario profundizar en uno de los factores destacados anteriormente: la educación intercultural, al considerarla como posible respuesta para la integración cultural, lingüística y social.

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS GENERADAS POR LA DIVERSIDAD CULTURAL, LINGÜÍSTICA Y SOCIAL

Una vez planteada la importancia de promover una integración social y educativa entre la población proveniente de la inmigración, en este segundo apartado del capítulo II vamos a desarrollar un análisis sobre el papel que juega en esta compleja realidad la educación intercultural. Además, también procede resaltar la importancia de garantizar una coordinación entre los diferentes agentes educativos que están en activo en el contexto de desarrollo de los alumnos. Y, por último, se lleva a cabo una pequeña reflexión sobre los resultados escolares de la población extranjera escolarizada en los diferentes centros educativos españoles y la relación de estos resultados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Consideraciones básicas acerca de la educación intercultural

A pesar de los insistentes esfuerzos para intentar clarificar la controversia que existe en torno a la concepción multicultural e intercultural de la educación,

todavía hoy encontramos serias dificultades a la hora de diferenciar y poner en práctica los paradigmas que sustenta a cada uno de estos términos.

Así, diferentes publicaciones continúan utilizando expresiones como “educación intercultural” y/o “educación multicultural” indistintamente y de manera confusa. Es más, algunos autores concretan prácticas bajo el paradigma multicultural con particularidades que otros profesionales de la educación enmarcan dentro de la interculturalidad (Barandica, 1999).

Consecuentemente, para comprender mejor este apartado es necesario proceder a aclarar ambos conceptos. Así, Barandica (1999) destaca un conjunto de características que nos ayudará a definir y entender mejor a qué nos referimos cuando hablamos de educación multicultural. Concretamente, este autor entiende este tipo de educación como aquella en la que:

- La atención educativa exclusivamente se tiene en cuenta en los centros donde existe diversidad cultural.
- Las actuaciones que se promueven se ven limitadas por un currículum en el que se han incorporado tópicos culturales.
- Se percibe a la escuela como un contexto óptimo para incentivar los contactos interétnicos.
- Las culturas son concebidas como agentes estáticos tratando las diferencias que hay entre ellas.
- Se proponen metodologías que acercan a las diferentes culturas, evitan los prejuicios y siembran conocimiento y diálogo mutuo.

Pero, sin intención de ser exhaustivos en esta cuestión, Semprini (1997) nos aproxima a una realidad multicultural desde una óptica que poco tiene que ver con aquella en la que se basa la visión monocultural, aunque sí que ayuda a comprender mejor las entrañas de las que parte este tipo de educación. De manera sintética, este autor caracteriza el enfoque multicultural a partir de cuatro rasgos:

1. La realidad es una construcción. La realidad social no existe al margen de los actores que la construyen.

2. Las interpretaciones son subjetivas, en el sentido que son esencialmente individuales, y si se convierten en colectivas es por las competencias de recepción que orienta la interpretación.
3. Los valores son relativos. Los absolutos (incluyendo la verdad) no son tales, ya que dependen de la historia personal y las convenciones colectivas. Por lo tanto se debe relativizar todo juicio de valor.
4. El conocimiento es un hecho político, es una “versión” de la realidad, una entre otras.

En contraposición, la perspectiva monocultural presenta las siguientes características:

1. La realidad existe independientemente de las representaciones humanas. Bajo la premisa racionalista se realiza esta afirmación, si bien se acepta la existencia de representaciones mentales y lingüísticas del mundo que toman la forma de creencias, enunciados y juicios.
2. La realidad existe independientemente del lenguaje. Las referencias a las que aluden emisor y receptor en un acto comunicativo existen en un mundo real.
3. La verdad es un asunto de precisión de representación. La realidad existe y la verdad existe en el momento en el que el enunciado y el estado del mundo coinciden.
4. El conocimiento es objetivo. No depende de actitudes o sentimientos subjetivos. Es el resultado del proceso de descubrimiento científico, si bien no se niega la posibilidad de controversia y cambios de paradigma.

Ahora bien, continuando en el análisis y teniendo presentes tales perspectivas, vamos a intentar delimitar el concepto en el que nos vamos a centrar a lo largo del documento. Para ello, Carbonell (1995) define la educación intercultural desde una concepción que tiende a alejarse de los anteriores enfoques. Así, este autor dice que:

“La educación intercultural asume gran parte de la propuesta multicultural, pero criticando la ingenuidad de algunos de sus planteamientos.... Se pretende que la escuela deje de ser un mero elemento reproductor del sistema, luchando contra las relaciones de dependencia, facilitando la participación desde las distintas identidades, facilitando su desarrollo. Se dirige a todos los niños y todas las escuelas, no sólo a las que hay alumnado de culturas minoritarias, replanteándose desde una perspectiva intercultural todo el currículo” (Carbonell, 1995: 100).

Igualmente, Molina (2007) define la educación intercultural como aquella que *“aboga por el diálogo entre las culturas y, lejos de un posicionamiento estático “multicultural”, pretende proponer alternativas que ayuden en esa dinámica de relación.”* (Molina, 2007: 233).

Es más, la UNESCO, en el informe elaborado sobre la educación intercultural en el año 2008, por un lado, conceptualiza el término multicultural como aquel que *“se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. No remite únicamente a elementos de cultura étnica o nacional, sino también a la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica”* (UNESCO, 2008: 47). Sin embargo, por otro lado, destaca la interculturalidad como:

“Un concepto dinámico que hace referencia a las relaciones evolutivas entre grupos culturales....la interculturalidad da lugar al multiculturalismo y es el resultado del intercambio y el diálogo intercultural entre las esferas local, nacional, regional o internacional” (UNESCO, 2008: 47-48).

Por tanto, retomando a Barandica (1999), la educación intercultural pretende ser un eje transversal en el conjunto de centros educativos, independientemente de si existe presencia de alumnado extranjero o no. También, tiene en cuenta propuestas educativas de carácter social, manifiesta la importancia de emprender acciones que fomenten la relaciones igualitarias entre diferentes colectivos culturales, considera la cultura y la identidad como algo dinámico y, por último, ve la heterogeneidad como un enriquecimiento que precisa de aprendizajes basados en trasfondos culturales.

Pero, a pesar de este marco donde situar ambos conceptos, continua existiendo un uso exacerbado del término intercultural. Aún así, es necesario apuntar que, en el ámbito anglosajón, el término multicultural es concebido desde un punto de vista más amplio, donde terminan confluyendo diferentes paradigmas sobre intervención escolar (Bartolomé, 1997). De hecho, muchas veces se llega a cuestionar hasta qué punto merece la pena seguir con el debate entre ambos tipos de educación (intercultural vs multicultural) si tenemos en cuenta los puntos en común de ambas concepciones (Bueno, 2002).

En esencia, uno de los hilos conectores más básicos que comparten ambos términos son las grandes disciplinas desde donde son tratados. De manera más precisa, la educación intercultural y multicultural basan sus fundamentos en principios antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos, abordando conceptos como el de cultura (antropología), el de identidad (sociología), el de actitud e interiorización (psicología) y el de pedagogía crítica (pedagogía), por citar algunos ejemplos.

Así, reconsiderando los posibles malentendidos que se pueden generar sobre ambos conceptos y observada la cantidad de definiciones que podemos encontrar sobre cada uno de estos tipos de educación, vamos a intentar acotar el término. Para ello, nos centraremos en una aportación de Aguado (1996) que engloba diferentes contribuciones observadas en varias definiciones:

“Como elementos comunes a las propuestas comentadas se ofrecen el respeto por la diversidad cultural; estar dirigidas a todos los participantes; basadas en la negociación, comprensión, interdependencia y solidaridad; orientadas a lograr la igualdad de oportunidades y resultados, el desarrollo de capacidades comunicativas y competencia multicultural; rechazo al racismo institucional que mantiene desigualdades de estatus e influencia; afectar a todas las decisiones educativas” (Aguado, 1996: 53).

Conforme a estas aportaciones, y como apuntaba la UNESCO (2008), estaríamos ante un enfoque que requiere entender la diversidad cultural más allá de la simple clasificación étnica o nacional. Es más, nos veríamos inmersos en un

contexto donde se apuesta por una igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida diaria.

Sin duda, estos planteamientos consiguen focalizar la mirada sobre la institución educativa. Así pues, para conseguir promover una educación de calidad, el centro educativo deberá transformarse en un contexto donde se potencie la reflexión, donde la diversidad y la equidad sean valores de referencia y donde, además, los aprendizajes que se desprendan de estas prácticas sean significativos y funcionales para la vida en sociedad (Santos, 2009).

Concretamente, bajo esta perspectiva del aprendizaje, encontramos uno de los objetivos más destacados que persigue la educación del siglo XXI: ofrecer una ciudadanía que no discrimine por motivos étnicos o culturales, sino que sea capaz de construir un proyecto de futuro común basándose en el valor de la cohesión social como eje central de la práctica educativa.

Para ello, será necesario que todos Proyectos que se elaboren en los diferentes centros educativos se empapen de los valores que se pretenden conseguir con la educación intercultural y, consecuentemente, impregnen las dinámicas diarias del aula.

Pero, son muchos los temas a los que se pretende dar respuesta desde la educación intercultural. Entre todos ellos, creemos necesario destacar la intención de promocionar y motivar a los escolares pertenecientes a minorías lingüísticas y culturales, y la de finalizar con los prejuicios y estereotipos, en ocasiones xenófobos, hacia la población proveniente de la inmigración.

No obstante, estas cuestiones no son nada fáciles de abordar. Por un lado, se precisa garantizar una participación activa de los estudiantes que reconozca la diversidad cultural para lograr alcanzar beneficios compartidos a partir de una noción de identidad y cultura dinámicos, cambiantes y con la capacidad de transformar y ser transformados (Tuts, 2007) y, por otro lado, que vea esta heterogeneidad como un elemento enriquecedor y no como una dificultad añadida a la construcción conjunta de conocimientos. Así, estaremos generando, en primer lugar, una autoestima positiva en el alumnado y, en segundo lugar, unas

expectativas más realistas entre los familiares del alumnado extranjero, lo que ayudará no únicamente a promover una integración escolar sino aprendizajes más prácticos y significativos.

Por otro lado, deberíamos intentar promover una integración social del colectivo extranjero que no dependiera exclusivamente de ellos, sino que pasara a ser un proceso conjunto en el que tanto la población autóctona como la inmigrada fuera respetuosa y tolerante sin dar por buenos los comportamientos más propios de la cultura dominante por el simple hecho de pertenecer a la mayoría (Vila, 2003).

No es necesario, por tanto, destacar la importancia que tienen todas estas cuestiones ante las actividades del aula. Precisamente, aspectos como el lenguaje que se utiliza en las clases y el manejo de recursos no discriminatorios por razón de sexo, cultura o lengua han de ser abordados desde todos los ámbitos que intervienen en la educación formal de nuestros jóvenes (Coelho, 2005a).

Ahora bien, esta diversidad cultural (promotora de diferentes formas de desarrollo y de entender la educación) provoca que, en ocasiones, se pueda considerar a la escuela no como una posibilidad de promoción social, sino como una práctica de sumisión. Consideraciones que podrían derivar en la generación de sentimientos de ofensa y desprecio hacia su persona. No cabe decir pues que, a causa de que la escuela nazca en el contexto de una cultura, se pueden terminar priorizando los valores y saberes de ésta a la hora de ser transmitidos y considerados como correctos.

Básicamente, en nuestro país existe un único currículum muchas veces sobrecargado y estrechamente identificado con la sociedad mayoritaria. Esto deriva en continuos obstáculos que dificulta el dar respuesta a las necesidades que devienen de la sociedad multicultural.

Pero no solamente es en el currículum oficial dónde debemos centrarnos, sino en todo lo que rodea al denominado currículum oculto. Por un lado, los materiales presentes en nuestras aulas pueden terminar por no representar la realidad pluricultural actual y, por otro lado, los profesionales de la educación podemos

manifestar unos valores y creencias que terminen concretándose en prácticas educativas portadoras de unos ideales que logren imponerse al conjunto del alumnado. Sin ir más lejos, estaríamos hablando de una postura asimilacionista y, consecuentemente, de un sometimiento continuado hacia procesos de aculturación que poco tienen que ver con la educación intercultural que aquí defendemos.

Por todo ello, diferentes estudios inciden en el análisis de los materiales escolares y, en especial, de los libros de texto como elementos importantes que intervienen en la transmisión de los discursos sociales de la diferencia (Garreta, 1999).

Con este marco de fondo, deberíamos empezar a considerar la posibilidad de elaborar un currículum que no pierda de vista las exigencias de nuestro marco de referencia (currículum ordinario), y que, a su vez, tenga en cuenta aquellas necesidades y fortalezas de la comunidad en la que se trabaja. Es más, debería ayudar en la comprensión del “dinamismo cultural” existente hoy en día, y conectar a los alumnos con los aspectos más relevantes de la realidad y entorno inmediato, intentando romper con antiguas dinámicas que influyen, no siempre de manera positiva en los estudiantes (Essomba, 2008). De esta manera, estaríamos utilizando la diversidad como recurso y no como concepto, ayudando así en la promoción de una educación intercultural.

En esta línea, no podemos olvidar que, para cualquier práctica y acción intercultural, es necesario considerar las otras culturas como válidas y entenderlas desde su perspectiva (Rogoff, 2003). Esta idea se entrelaza con la intención de apostar por una educación intercultural donde el niño pueda extrapolar los aprendizajes realizados dentro del entorno escolar a otras subculturas: familiar, etc. Por ello, partir de un abordaje sistémico donde participen y formen parte activa del proceso diferentes entidades, organizaciones, administraciones, etc. nos permitirá generar espacios de formación para el desarrollo personal de todo el mundo. Así, Bruner (1997) refuerza esta idea al destacar la importancia de compartir y trasladar las prácticas del centro educativo al resto de la comunidad, barrio o pueblo.

Pero para poder disfrutar de una educación intercultural de calidad, los elementos de carácter legislativo, entre otros, se convierten en indispensables. Sin embargo, podemos encontrar algunos vacíos legales que dificultan llevar a cabo prácticas que contemplen toda una serie de postulados enmarcados en esta filosofía.

Reconsiderando de nuevo una de las ideas que nos deja Bruner (1997), sobre la importancia del lenguaje escolar frente al logro educativo de algunos alumnos, en la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002) y la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) es difícil poder encontrar una concepción de educación para todos tal cual la hemos considerado hasta el momento. Por ejemplo, si nos centramos en la población de origen inmigrante o que pertenecen a minorías, el lenguaje que utilizan puede distar mucho de lo que les exigimos en los centros educativos formales. Con esto no nos referimos únicamente a la diferencia idiomática, sino a los significados no siempre compartidos ante una misma situación.

Asimismo, Vila (2002a) recoge cómo en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a pesar de la valoración positiva que hacía sobre la diversidad lingüística y cultural que existe en el Estado, parecía acomodarse en la ya tradicional postura asimilacionista en la que se impone la cultura y la lengua del grupo mayoritario frente a la de los demás colectivos. Es más, apunta que en muchas ocasiones la filosofía que se proyecta desde la educación intercultural se enmascara con la simple adaptación de alguno de los contenidos de aprendizaje o con la aceptación de algunos valores que trae de la mano la, ya mencionada, diversidad cultural y lingüística.

En este contexto, y con la idea de concretar un poco más las metas a las que nos proponemos llegar con la educación intercultural, la UNESCO (2008) recoge los objetivos fundamentales en los que cualquier acción promovida desde este paradigma debería basarse:

- Aprender a conocer: ajustando una cultura integradora suficientemente dilatada, con la construcción de los conocimientos en las diferentes materias del currículum.
- Aprender a hacer para poder desarrollarse, tanto en tareas de trabajo en equipo, como en las diferentes situaciones de la vida diaria.
- Aprender a convivir desplegando la capacidad de comprensión hacia las diferencias y proyectando proyectos conjuntos.
- Aprender a ser seres autónomos y responsables.

Estos cuatro pilares esconden un sinfín de posibilidades que garantizan, no únicamente proporcionar una educación más adaptada a los tiempos que corren, sino la oportunidad de transformar una sociedad basada en ideologías tradicionales en otra que facilite la integración de toda la ciudadanía. Pero, para ello, debemos contar con una institución escolar que favorezca el respeto por la identidad diversa del alumnado, donde cada individuo se enriquezca con los conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarios para la vida en sociedad y donde, además, se respete a todos por igual (UNESCO, 2008). En esta línea, Ambadiang y García (2006) apuntan además que este enfoque:

“...no pone el énfasis tanto en lo que se aprende (los contenidos) como en los objetivos o efectos formativos (deseados o supuestos) del proceso de aprendizaje, centrados esencialmente en las actitudes y las aptitudes (apertura cultural, corrección de estereotipos, mejor conocimiento de la propia identidad, preparación para la gestión de los contactos interculturales, etc.)” (Ambadiang y García, 2006: 79).

Es más, según este modelo, debemos enseñar a los alumnos a resolver los conflictos que se generen en torno a la diversidad lingüística y cultural, enseñar competencias interculturales que favorezcan la participación activa en un clima de igualdad, considerar las lenguas maternas del alumnado extranjero como un factor enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado y no como un impedimento, ver el proceso de enseñanza-aprendizaje como un

continuo y no como el producto, y priorizar los valores hacia la tolerancia, respeto y amabilidad frente al de competitividad y discriminación (Morales, 2006).

Pero dado el interés de nuestro estudio, es importante hacer un pequeño inciso en algunos estudios e investigaciones que se han realizado teniendo en cuenta, por un lado, la educación intercultural y, por otro lado, la incorporación al sistema educativo del alumnado procedente de la inmigración. Para este análisis, nos vamos a centrar en un conjunto de trabajos relacionados con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), y en otros recogidos en la base de datos de Redinet, ambos referentes relacionados con el Ministerio de Educación y Ciencia (García Castaño, Granados y García-Cano, 1999), así como en publicaciones posteriores (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008).

Precisamente, los temas centrales de las investigaciones se centran en:

- La descripción de la situación escolar de minorías culturales: aspectos demográficos y socioeconómicos.
- La cultura de centro y cultura de origen: concreciones terminológicas sobre la relación entre cultura mayoritaria y cultura minoritaria.
- Actitudes escolares: aceptación o rechazo de la diversidad cultural.
- El rol del profesor: Los profesionales de la educación como principales agentes de cambio hacia la educación intercultural.
- Plurilingüismo y educación: el conocimiento lingüístico de los escolares inmigrantes en contextos bilingües.
- Aculturación: una estrategia ante la diversidad lingüística, social y cultural.

Lamentablemente, hemos podido observar cómo en muchos de los centros educativos del Estado se sigue perpetuando un enfoque asimilacionista o compensatorio. No obstante, es importante constatar que, en los últimos años, se hacen visibles cambios que apuntan hacia la puesta en marcha de los planteamientos interculturales.

En este sentido, y siguiendo con este análisis, cabe reseñar un conjunto de proyectos y experiencias que se han puesto en marcha en diferentes CCAA estrechamente relacionadas con la educación intercultural. Estas prácticas comparten las preocupaciones del profesorado juntamente con las del conjunto de la comunidad educativa.

Concretamente, Soto Marata (2002), identificó dos pilares fundamentales a los que se ha intentado dar respuesta: las Situaciones de Impacto y Situaciones de Continuidad.

Por un lado, las Situaciones de Impacto se centran en atender al alumnado de incorporación tardía, centrandó sus preocupaciones en la adaptación y la construcción de conocimientos básicos. Así, dos de los principios de esa atención se enmarcan en la adquisición de una competencia lingüística de la lengua/s de la/s escuela/s y en la acogida inicial de este alumnado.

Por otro lado, las denominadas Situaciones de Continuidad se centran en atender a aquel alumnado que ya ha superado el período de adaptación o bien no se ha incorporado recientemente al sistema educativo de acogida. Para ellos, se diseñan unos proyectos que intenten regular la convivencia y el acceso al currículum.

A modo de conclusión, se observa que, cuando las preocupaciones se centran en el alumnado con una cultura minoritaria, las medidas que se adoptan son específicas para ellos, mientras que cuando las inquietudes están referidas al clima de convivencia los proyectos son más genéricos (Soto Marata, 2002).

Ahora bien, a pesar de esta tendencia, la educación intercultural ha pasado a convertirse en una necesidad más que en una alternativa. Esto es así, porque la escuela que necesitamos debe estar dotada de recursos que posibiliten la comprensividad y el cambio de lo que puede suceder en la actualidad (Pinos, 2002).

Para ello, es oportuno reseñar la propuesta de Jové (1998)¹⁴. En ella se recogen cuatro niveles que favorecen la creación e integración de un currículum intercultural. De manera más concreta, los diferentes niveles son:

1. Aproximación a las diversas contribuciones. Aquí se llevan a cabo prácticas dirigidas a trabajar con los rasgos culturales: creencias, mitos, etc.
2. Perspectiva aditiva: Se incorporan contenidos culturales en el currículum sin modificar la estructura de éste.
3. Perspectiva de transformación: Se producen modificaciones estructurales que faciliten una visión más amplia de la realidad a partir de la consideración de los diferentes puntos de vista que pueden tener las diferentes culturas.
4. Acción ético-social-cívica: se desarrollan propuestas éticas, sociales y cívicas sobre algunos problemas ya trabajados con anterioridad y se proponen mejoras.

Además, Banks, Cookson, Gay, Hawley, Jordan, Nieto, Ward y Stefan (2001) destaca 12 principios para el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptados a la sociedad multicultural actual. A modo de síntesis, en ellos se plantea el rol del profesor como clave para garantizar el éxito educativo. Los maestros han de ser capaces de entender la estrecha relación que se establece entre la lengua, la cultura y la clase social de los estudiantes. Es más, han de llegar a comprender cómo la interacción entre ellos repercute en la conducta de los estudiantes.

Igualmente, los centros educativos deben activar contextos donde todos los estudiantes puedan acceder a un aprendizaje normalizado y a un currículum que ayude en la construcción de conocimientos compartidos. También, se deben promover conocimientos, actitudes y habilidades que permitan interactuar en entornos y con personas diversas y que ayuden en la creación de un sentido de comunidad.

¹⁴ La propuesta de Jové esta basada en las tesis de Banks (1994).

A lo largo de este análisis se han ido destacando algunas medidas básicas que se habrían de tener en cuenta para promover una educación intercultural de calidad. Así, a modo de resumen, Etxeberria (2001) propone un conjunto de disposiciones que afectan a todos los centros y docentes sea cual sea su disciplina. Concretamente recoge los siguientes aspectos:

1. Formación inicial y permanente del profesorado en materia intercultural.
2. Los materiales y libros del aula han de reflejar la riqueza de la pluralidad cultural y algunos problemas que se pueden derivar de ella.
3. El Proyecto Educativo de Centro debe recoger todo lo que se vincula a la diversidad y debe estar dirigido a todo el alumnado.
4. Se debe favorecer la implicación de las familias.
5. La escuela debe colaborar con las asociaciones, instituciones locales que ayuden a mejorar la comunidad.
6. Las tutorías con los alumnos las deben realizar los docentes que mantienen un contacto con los alumnos y no deben ser impuestas.
7. Es necesario desarrollar programas de acogida del alumnado.
8. Es importante compartir experiencias y analizar buenas prácticas.
9. Revisar la práctica de manera continuada.
10. Recoger como objetivo fundamental el poder garantizar el éxito escolar de todos los alumnos, así como su integración social.

En la misma línea, hay que hacer referencia a lo que plantea Díaz-Aguado (2007), en el sentido de que la escuela ha de adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos. Ello supone, entre otras cosas, modificar los contenidos y los materiales educativos. Esta idea, en la que además de incidir en la selección de contenidos hay que plantear una nueva manera de entender la organización curricular también es compartida por otros autores (Besalú y Vila, 2007).

Por último, la UNESCO (2008), plantea unas recomendaciones que supondrían para nuestro discurso una manera de cerrar las aportaciones que hemos ido detallando a lo largo de este apartado. En ellas, se apunta hacia la promoción de unos valores comprensivos y hacia el respeto y el trabajo de la adquisición de unas competencias que faciliten la adaptación a la sociedad plural.

Pero para poder favorecer una inclusión social y la construcción de competencias interculturales es necesaria la implicación de un conjunto de agentes educativos. Por lo tanto, vamos a pasar desarrollar un pequeño análisis de los actores principales que se han de tener en cuenta para promover una educación inclusiva e intercultural.

2.2. Agentes educativos vinculados a la educación de los jóvenes inmigrantes

La educación integral que se intenta promover desde las diferentes instituciones educativas ha provocado que la escuela no pueda asumir todas las demandas psicopedagógicas a las que se pretende hacer frente desde comienzos del siglo XXI. Por ello, junto con la responsabilidad otorgada a los centros educativos españoles, existen otros agentes que también son importantes para conseguir una educación de calidad que dé respuesta a las necesidades de los escolares. Así, será fundamental que el sistema educativo esté coordinado permanentemente con diferentes asociaciones e instituciones de la zona para poder alcanzar las metas propuestas.

Concretamente, hablar de la necesidad de corresponsabilización conjunta que permita hacer palpable la cohesión social es un tema que repercute directamente en la forma en que el sistema educativo se relaciona con su entorno. Pero, cuando nos referimos a colectivos considerados de alto riesgo, el enlace entre comunidades, instituciones y organismos se vuelve una condición, ya que, sin la

vinculación de los diferentes agentes educativos de la zona, la inclusión social del colectivo inmigrante sería más una utopía que una realidad.

Así, el ideal integrador no depende exclusivamente de las actuaciones que lleva a cabo la escuela con todo el alumnado, sino del conjunto de acciones que desarrolla la sociedad para lograr, entre otros objetivos, promover una educación intercultural.

De manera más concreta, la institución educativa a duras penas consigue realizar su labor si no existe un continuo entre lo que ella proclama y la vinculación de los agentes educativos de la zona que favorecen un proceso de enseñanza-aprendizaje pleno e integrador. Por todo ello, conseguir una continuidad entre el trabajo promovido desde las escuelas y entre la misma sociedad adquiere un papel fundamental para desplegar y conseguir las funciones educativas que se promueven desde el sistema educativo (Vila, 2002b).

No obstante, es necesario impulsar mecanismos que favorezcan el diálogo y el trabajo conjunto y coordinado entre instituciones y agentes educativos que configuran el sistema educativo para así poder facilitar la consecución de una sociedad más integradora y cohesionada. Pero este trabajo únicamente puede ser asumido si en el conjunto de la sociedad existe un compromiso de lucha destinado a conseguir un mundo donde prime el respeto por las diferencias y la aceptación de la diversidad. Por lo tanto, hablar de una escuela plural solamente es posible en una sociedad democrática y comprensiva que no únicamente se basa en el respeto, sino que ve la diversidad lingüística y cultural de la comunidad como riqueza para el conjunto de la sociedad (Lovelace, 1995).

En este contexto, se convierte en tarea imprescindible favorecer que las instituciones y la sociedad en general recobren el concepto de ciudadanía tantas veces cuestionado desde diferentes posicionamientos y medidas tomadas en el Estado.

Concretamente, como ya se ha ido destacando en apartados anteriores, muchos planes de actuación llevados a cabo en diferentes países de la Unión Europea han originado un cierto asimilacionismo hacia los colectivos minoritarios a pesar de

que sus metas no estaban explícitamente destinadas a lograr tal objetivo. Así pues, se ha visto necesario activar un conjunto de actuaciones que promocionen una convivencia social y que garanticen una enseñanza y un aprendizaje que favorezcan la vida común.

En este sentido, la institución educativa pasa a convertirse en un dispositivo social clave. Concretamente, el sistema educativo debe garantizar una colaboración activa entre los diferentes agentes educativos de la zona para establecer cauces que permitan un intercambio cultural, así como el diálogo entre ellas.

Además, no podemos olvidarnos de la amplia oferta de recursos y actividades que tenemos en la comunidad. Existen recursos culturales, espacios de ludotecas, clubs deportivos, actividades que favorecen el conocimiento y la participación en diferentes medios de comunicación de masas, entre otros, que terminan concentrando un importante potencial educativo.

Una de las iniciativas que ha promovido Cataluña para dar respuesta a las actuales necesidades educativas son los denominados Planes de Entorno, los cuales vinculan al centro escolar con el entorno social. Con esta propuesta, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social ha elaborado un instrumento que permite coordinar y dinamizar la acción educativa en aquellos ámbitos de la vida ordinaria donde se desarrollan los sujetos. Además, la relevancia de esta propuesta se acentúa con el hecho de insistir no exclusivamente en potenciar una habilidades intelectuales más propias de la educación formal, si no también en la promoción de competencias sociales y en la capacitación de los niños y jóvenes para poder adaptarse y convivir en una sociedad cambiante (Generalitat de Catalunya, 2004a).

De manera más concreta, el Plan Educativo de Entorno (Departament d'Educació, 2006) pretende garantizar la igualdad de oportunidades en el conjunto de la sociedad, así como promocionar mecanismos que favorezcan la convivencia ciudadana. Para ello, ha tomado como base de sus actuaciones alcanzar una educación integral y promover una cohesión social tomando como referente la

educación intercultural y el fomento de la lengua catalana en el actual contexto plurilingüe en el que se enmarca Cataluña. Por ello, el aprendizaje de las lenguas de la comunidad se ha convertido en una prioridad a la hora de conseguir la inclusión del colectivo inmigrante.

Ahora bien, existen un conjunto de objetivos más específicos que se promueven en este Plan Educativo de Entorno con la finalidad de conseguir la educación integral de la que tanto hemos hablado. Así, concretamente se destaca:

- Fomentar una educación más allá de los centros educativos.
- Facilitar una educación continuada en los diferentes ámbitos comunitarios.
- Coordinar el conjunto de dispositivos socioeducativos de la zona.
- Potenciar la participación del conjunto de los escolares.
- Promover una escolaridad igualitaria y óptima.
- Garantizar la orientación profesional.
- Mejorar el uso de los espacios destinados a la educación.
- Atender las necesidades de los familiares del conjunto de la sociedad.

Es más, este conjunto de finalidades deben ser contempladas no sólo desde el propio centro educativo, sino desde diferentes entidades y asociaciones de la zona, desde el ayuntamiento del municipio, así como desde los diferentes servicios educativos.

En resumen, para promover una educación de calidad en los colectivos inmigrantes no basta con activar actuaciones puntuales ni poco significativas, sino que requiere de una actuación conjunta donde diferentes personas, asociaciones e instituciones lleven a cabo una intervención continua y amplia en el tiempo. Por ello, no podemos olvidar la figura del “intérprete” que favorezca una mediación cultural entre los ciudadanos de una misma comunidad donde se destaque que las diferencias no sólo vienen dadas por la diversidad lingüística, sino que también

favorezca el diálogo entre culturas dando lugar a una comprensión de los diferentes puntos de vista (Llevot, 2004).

Todo lo comentado hasta el momento, plantea un tejido asociativo que la escuela ha de tener presente. En esta línea, aquello que favorezca una coordinación y comunicación entre los diferentes agentes educativos implicados en la educación de los jóvenes ha de tenerse en cuenta por el conjunto de la comunidad.

No obstante, hoy en día parece no existir plena conciencia de lo necesarios que son los recursos comunitarios para la integración social de los escolares en riesgo de marginación. Sin ir más lejos, muchos de los planes de acogida que han elaborado los diferentes centros educativos españoles siguen sin contemplar la mayoría de recursos educativos presentes en el entorno comunitario.

Así, en último término, es importante destacar de nuevo que, desde la escuela se han de favorecer mecanismos que posibiliten al conjunto de escolares poder participar activamente en las diferentes ofertas educativas y culturales que se promueven en el territorio en cuestión. Ahora bien, esta responsabilidad a la hora de planificar y evaluar las actuaciones es compartida desde el Estado hasta las mismas administraciones públicas como consecuencia de la cesión de muchas de estos compromisos a las diferentes CCAA.

Sin embargo, cuando nos centramos en los resultados escolares de la población extranjera, parecen existir ciertos retos a los planteamientos que se promueven desde la propia escuela. Por ello, es necesario indagar en las diferentes cuestiones que nos aproximan a los factores de éxito o de fracaso escolar que se vinculan a los escolares extranjeros.

2.3. El logro o el fracaso escolar del alumnado proveniente de la inmigración

El concepto al que se refiere el título de este apartado se asocia normalmente al rendimiento escolar del alumnado. Aunque ésta sea una visión limitada y reduccionista, especialmente si lo concretamos a través de las calificaciones escolares, constituye no obstante una forma válida de enfrentarse al tema.

En este sentido, si hacemos una revisión de alguna de las investigaciones más importantes llevadas a cabo en el estado sobre las trayectorias educativas de alumnado extranjero, observamos resultados poco alentadores. Así, Besalú (2002b), dio a conocer el alto índice de fracaso escolar existente entre el alumnado con un nivel económico precario o que simplemente forma parte de las denominadas minorías culturales.

Mientras, Siguan (1998), fruto de una investigación desplegada en diferentes centros de Madrid y Barcelona, destacó que:

“En cuanto a las calificaciones que reciben los alumnos en las distintas asignaturas ... en conjunto los alumnos inmigrados reciben calificaciones algo más bajas que los alumnos autóctonos, claramente más bajas en las asignaturas más directamente relacionadas con la lengua y algo más bajas o similares en matemáticas” (Siguan, 1998: 124).

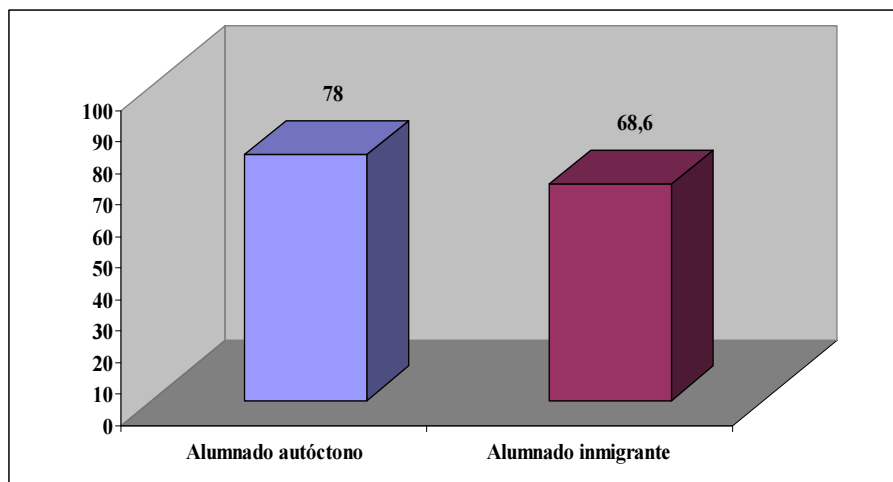
Existen otras investigaciones que apuntan hacia una misma tendencia sobre los resultados que obtiene la población extranjera escolarizada en el sistema educativo español. De este modo, estudios como el realizado por Serra (1997) evidencian cómo los alumnos inmigrantes obtienen puntuaciones inferiores (conocimientos más bajos) en las asignaturas instrumentales del currículum (lengua y matemáticas) si son comparados con los resultados de sus iguales autóctonos. De manera más concreta, este autor observó como alumnos con una lengua propia diferente al catalán, dentro de un programa de inmersión, tenían conocimientos lingüísticos y matemáticos muy pobres.

Es más, el Grup de Recerca en Educació Especial de la Universitat de Girona (1999), a raíz de un análisis de los resultados escolares de los estudiantes de origen africano en Girona, concluyó que las materias que generan más fracaso entre el alumnado extranjero africano escolarizado en 6º de primaria son: la lengua catalana, la lengua castellana, la lengua extranjera y las matemáticas.

Estos resultados no son diferentes de los obtenidos en otras Comunidades Autónomas. Así, en la Región de Murcia, el 60% del alumnado que procede del Magreb no consigue los objetivos de la Educación Primaria y este porcentaje aumenta hasta el 75,60% en el primer ciclo de la ESO (Montes, 2002).

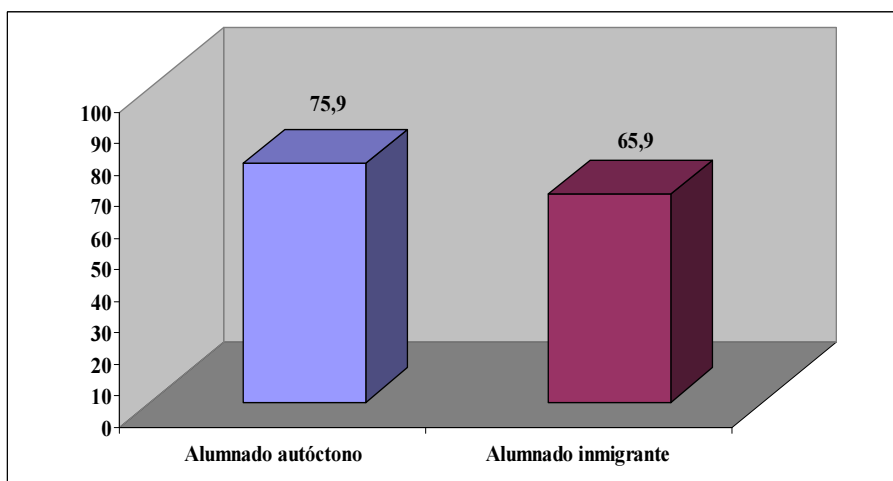
El mismo tipo de resultados aparece en revisiones más recientes. Durante el curso escolar 2008/2009, la Generalitat de Catalunya se propuso evaluar el nivel de competencia lingüística y matemática que tenía el alumnado de 6º de primaria escolarizado en Cataluña. De los resultados obtenidos se concluye que más del 25% de los escolares no adquiere el mínimo de competencia requerida en lengua castellana, catalana y en matemáticas para garantizarse el éxito en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Ahora bien, si este análisis lo realizamos diferenciando entre autóctonos e inmigrantes, de nuevo nos encontramos con unos resultados preocupantes. Como ha venido sucediendo en estudios anteriores, los alumnos autóctonos obtienen siempre mejores resultados que los inmigrantes (Generalitat de Catalunya, 2009). En los Gráficos 12, 13 y 14 se concretan las puntuaciones medias que ha obtenido el alumnado autóctono y el alumnado inmigrante en las tres competencias analizadas: lengua catalana, lengua castellana y matemáticas respectivamente.

Gráfico 12: Puntuación media en competencia lingüística catalana del alumnado de 6º de primaria de Cataluña en el curso escolar 2008/2009.



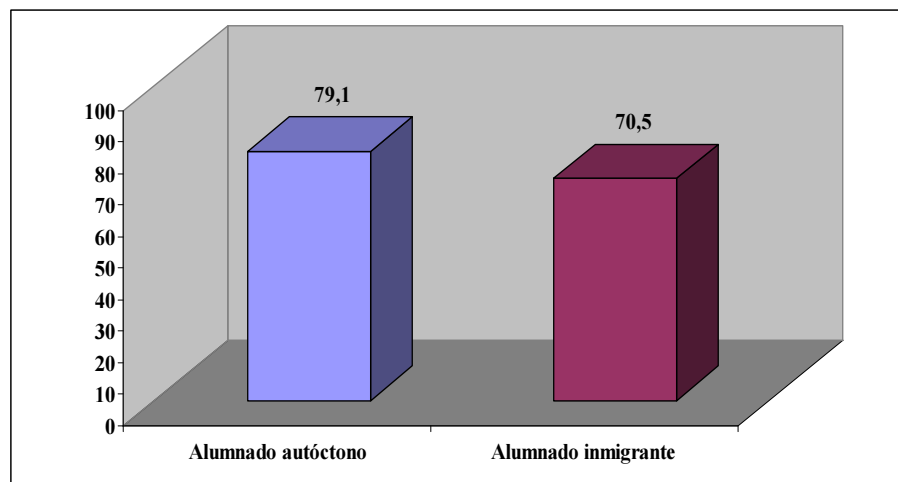
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Generalitat de Catalunya (2009).

Gráfico 13: Puntuación media en competencia lingüística castellana del alumnado de 6º de primaria de Cataluña en el curso escolar 2008/2009.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Generalitat de Catalunya (2009).

Gráfico 14: Puntuación media en competencia matemática del alumnado de 6º de primaria de Cataluña en el curso escolar 2008/2009.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Generalitat de Catalunya (2009).

Con todo, y a pesar que en este último estudio el alumnado procedente de China, de Europa Occidental y de Europa del Este obtienen puntuaciones en matemáticas semejantes a la de los autóctonos existe suficiente base empírica para aseverar que el fracaso escolar se ceba de manera especial en el colectivo de origen inmigrante (Huguet y Navarro, 2006; Navarro y Huguet, 2010).

No obstante, parecería comprensible pensar que la evolución en materia educativa de estos últimos años podría haber producido mejoras en cuanto a los resultados escolares que consigue el alumnado extranjero en la actualidad. Pero, entre los datos más actuales recogidos en el último Informe Sobre el Desarrollo Humano publicado en el año 2009 (Klugman, 2009), de nuevo se apunta que:

“Aunque los niños inmigrantes puedan acceder a mejores escuelas que las disponibles en su lugar de origen, no todos obtienen buenos resultados en los exámenes al compararlos con sus pares nacidos en el país de acogida. En los 21 países pertenecientes a la OCDE y los 12 no pertenecientes a la organización que abarco el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos, que probó el desempeño en ciencias, los alumnos inmigrantes tendieron a obtener rendimientos mas bajos que los niños nacidos en el país de acogida” (Klugman, 2009: 66).

Asimismo, en el Informe del Observatorio de la Inclusión Social se remarca que:

“...la vulnerabilidad educativa en la población joven en España... era más común en los hombres que en las mujeres, en los jóvenes nacidos en el extranjero que en los nacidos en España, y en los jóvenes cuyos progenitores tenían un nivel educativo bajo que en aquéllos que provienen de entornos familiares con mayores recursos educativos” (Observatorio de la Inclusión Social, 2009: 225).

Ahora bien, normalmente se atribuye a las diferencias culturales el ser las causantes de favorecer el fracaso escolar de los alumnos extranjeros. Concretamente, el denominado “déficit cultural” termina por etiquetar de inferiores al conjunto del alumnado inmigrante respecto al autóctono, consiguiendo unas actitudes menos positivas por parte de la comunidad educativa.

Aspecto que termina repercutiendo directamente en las actuaciones tanto de los profesionales de la educación como de los propios escolares.

Así, a diferencia de lo que se intenta promover desde la educación intercultural, el colectivo inmigrante suele fracasar en la consecución de aprendizajes escolares porque no se ha favorecido un ambiente estimulador. Es más, parte de ese fracaso podemos atribuirlo a la contraposición que en muchas ocasiones encontramos entre los valores que se promueven desde la propia institución escolar y los propios de los colectivos que conforman la comunidad educativa.

No obstante, como ya hemos ido afirmando en otros puntos del documento, el desconocimiento de la lengua de la escuela y las posibles dificultades para comunicarse normalmente con el conjunto de la comunidad educativa suele constituir el factor más determinante a la hora de explicar el elevado índice de fracaso escolar que se registra entre el alumnado proveniente de la inmigración.

Precisamente, bajo esta idea, las diferentes administraciones educativas del Estado basan sus principales propuestas. Así, una vez los alumnos inmigrantes entran a formar parte del sistema educativo, se suele dar por hecho que la principal dificultad con la que se van a encontrar para seguir una educación lo más

normalizada posible va a ser esta imposibilidad de acceder al currículum ordinario por el desconocimiento de la lengua de la escuela. Por ello, gran parte de los esfuerzos promovidos por los diferentes agentes educativos se centran en la enseñanza de la lengua de aprendizaje (Navarro y Huguet, 2010).

Sin embargo, existen un conjunto de obstáculos culturales destacables a la hora de tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lovelace, 1995; Sensi, Latorre, Leunda y Arias, 2001).

- Obstáculos ligados al dominio de la lengua: Como ya se ha hecho referencia anteriormente, en temas relacionados con el idioma pueden existir diferencias en cuanto a elementos morfosintácticos, así como en temas relacionados con la articulación, la entonación y la significación de algunos conceptos ya que en ciertas lenguas, o bien hay expresiones que no existen, o bien el valor emocional es muy diferente del que se le da en el contexto de acogida. Además, en algunos países se promueven en la infancia estilos cognitivos basados en la transmisión oral, lo que a la hora de escolarizarse en un sistema educativo con un código oral y escrito diferente dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Obstáculos ligados a la comunicación no verbal: los silencios, los gestos, los hábitos convencionales como el saludo y la despedida, entre otros, no son interpretados ni utilizados de la misma manera en todas las culturas.
- Obstáculos ligados a la organización del tiempo y del espacio: la organización del tiempo y del espacio escolar con el familiar no siempre se estructura de una manera. Esta organización familia-escuela puede distar de la que se considera habitual en el país de acogida.
- Obstáculos ligados a los roles y los estatus: normalmente las relaciones entre profesores y alumnos o, más aún, entre padres e hijos se ven condicionadas por el bagaje cultural. Así, en muchas ocasiones existen dificultades generadas en torno a las dinámicas propuestas desde la propia escuela y los rasgos culturales de la familia.

Pero, por otro lado, existen diferentes estudios que se centran en algunos aspectos que van más allá del desconocimiento de la lengua o del cambio cultural. Concretamente, aspectos sociales y centrados en las desigualdades estructurales son dos ejemplos de ello.

Es más, otra de las premisas que va teniendo cada vez más incidencia se centra en la propia institución educativa. Mientras que desde la educación intercultural se apuesta por una cultura de centro donde la heterogeneidad cultural y sus respectivos valores de referencia tienen cabida, existen centros en los que se promueve la segregación y se organizan bajo un modelo que deja poco margen de actuación en torno a las necesidades que se generan para dar respuesta a la diversidad. Ahora bien, este último apunte se hace más evidente en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde la limitada formación psicopedagógica de muchos de los profesionales que atienden al conjunto del alumnado, así como el afán por alcanzar los objetivos que se promueven desde las diferentes áreas son, en gran parte, los responsables de dicha situación.

A modo de ilustración, Besalú (2002b), en un estudio con alumnado de origen africano, observó que dos de cada tres alumnos estudiados suelen caracterizarse por una evolución escolar negativa, es decir, que no consiguen mejoras en el global de sus resultados escolares, mientras que el resto sí se considera que tiene una evolución en los aprendizajes más positiva. En este sentido, algunos autores aventuran que, posiblemente, el alumnado inmigrante que se escolariza en una etapa educativa avanzada es más sensible a la hora de sufrir una evolución educativa más lenta que los que se incorporan en edades y/o etapas más tempranas.

Asimismo, otro de los factores altamente significativos cuando hablamos de los resultados escolares que consigue el conjunto el alumnado extranjero es la calidad de la escolarización previa a la incorporación al centro educativo del Estado.

Aún es más, también se ha observado en estudios como el de Besalú (2002b), cómo además de los aspectos puramente académicos y lingüísticos que se suelen tener en cuenta en la acogida del alumnado extranjero, es necesario promover

mecanismos de apoyo emocional, así como un Plan de Acción Tutorial permanente que garantice la atención globalizada de estos alumnos. Por ello, no podemos olvidar la importancia que se le debe otorgar a la creación de una identidad conjunta y positiva que permita trabajar hacia una elevada autoestima.

Así, continuando con el análisis, se hace indispensable hacer una breve mención a los denominados Informes PISA dado su alto índice de repercusión social y su representatividad en cuanto a resultados escolares se refiere.

De manera más concreta, en línea con el análisis que hemos ido desarrollando hasta el momento, el objetivo principal de este estudio es: facilitar un conjunto de información válida y fiable al conjunto de la población sobre los resultados escolares de una parte del alumnado que pertenece a los denominados países miembros de la OCDE cuando tienen 15 años de edad. Para alcanzar tal objetivo los alumnos realizan un conjunto de pruebas que evalúan aspectos directamente relacionados con el área de la lectura, de ciencias y de matemáticas al ser consideradas como las unidades fundamentales y más distintivas del rendimiento educativo. Pero lo más importante de todo ello es que este Informe no solamente da a conocer los resultados finales, sino que se preocupa por identificar los elementos que inciden en estos resultados, la motivación que tiene para aprender, la percepción sobre ellos mismos como aprendices y el conjunto de estrategias que pueden utilizar en el proceso de aprendizaje (MEC, 2007).

Precisamente, en el último estudio PISA no se han mostrado claras diferencias respecto a estudios anteriores por lo que se refiere a los resultados escolares obtenidos entre la población extranjera, ya que siguen siendo peores que los que alcanzan los autóctonos. Así, en el año 2002¹⁵ la OCDE ya mostraba una clara desventaja educativa de este colectivo en alguno de los países estudiados al apuntar que los estudiantes extranjeros tienen mucho menor rendimiento en competencia lectora que los análogos autóctonos de su mismo país (OCDE, 2002). En el año 2006 los resultados del Informe Pisa en España vuelven a destacar tales consecuencias:

¹⁵ Datos referidos al Informe PISA del año 2000.

“El 7% del alumnado matriculado en los centros españoles son de nacimiento extranjero. La puntuación de los alumnos de nacimiento extranjero es 55 puntos inferior a la de sus compañeros nacidos en España” (MEC, 2007: 80).

Es más, incluso llevando a cabo un análisis más exhaustivo por CCAA se vuelve a poner de relieve que:

“En todas las comunidades que han participado en PISA 2006 los resultados de los alumnos inmigrantes son inferiores a los de sus compañeros nativos. Las diferencias pueden ser incluso mayores a 70 puntos” (MEC, 2007: 82).

Concretamente, Cataluña es un claro ejemplo de ello. En esta Comunidad encontramos claras diferencias en cualquiera de las áreas que aborda este informe. Así, en la siguiente tabla se puede apreciar el contraste de puntos que hay entre el alumnado autóctono y el inmigrante.

Tabla XV: Rendimiento académico del alumnado de 15 años escolarizado en Cataluña según el lugar de nacimiento (Informe PISA 2006).

	ALUMNADO AUTÓCTONO	ALUMNADO EXTRANJERO
CIENCIAS	499	428
MATEMÁTICAS	494	428
COMPRENSIÓN LECTORA	484	412

Fuente: Observatori de la Immigració a Catalunya (2009).

Ahora bien, a pesar del elevado índice de fracaso escolar que se genera en torno a este colectivo, no debemos establecer relaciones de causa-efecto entre dichos resultados y la diversidad cultural y/o lingüística de los escolares y sus familias. En esta línea, Carbonell (2002) destaca que cuando se han establecido

comparaciones entre el colectivo autóctono con un nivel socioeconómico similar a los inmigrantes escolares estudiados, los resultados apuntan a que los estudiantes de origen inmigrante no obtienen peores resultados que los nativos.

Igualmente, en otro estudio desarrollado en Dinamarca, se observó cómo los escolares provenientes de la inmigración lograron niveles educativos semejantes a los conseguidos por sus iguales daneses¹⁶. Es más, se subrayó como factor altamente destacable la utilización de profesorado perteneciente a los grupos culturales y lingüísticos del alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carbonell, 2002, 2005).

No obstante, a pesar de los diferentes factores que hemos ido apuntando en torno al éxito y fracaso escolar de los escolares provenientes de la inmigración, la tendencia apunta a seguir justificando los bajos niveles educativos conseguidos en este colectivo por causas que no se pueden controlar desde el propio centro educativo, como, por ejemplo, el bajo nivel cultural de algunos colectivos, el desconocimiento de la lengua del país de acogida, la poca motivación que se dice que tienen, entre muchos otros aspectos.

En este sentido, por un lado, el Ministerio de Educación (2009) en el último informe sobre el Panorama de la educación destaca que en el conjunto del alumnado:

“El entorno social, económico y cultural influye de modo notable, pero es incluso superior la influencia de la actitud del alumno y su familia, y el trabajo en clase con sus profesores: en los niveles más modestos, como en los superiores, hay alumnos con muy buenos resultados y otros con resultados decepcionantes” (Ministerio de Educación, 2009: 23).

Por otro lado, se plantea que un elevado porcentaje de población extranjera no finaliza la Educación Secundaria Obligatoria y otro tanto deja sus estudios antes

¹⁶ Carbonell (2002) hace referencia a un estudio realizado en Dinamarca sobre una población de seis mil alumnos de los que el 8% eran hijos de inmigrantes.

de finalizar la Educación Secundaria postobligatoria. Es más, se apunta que la causa sea porque:

“...en algunos casos, buena parte de su trayectoria educativa haya transcurrido en otro sistema educativo y se hayan incorporado al sistema educativo español a edades avanzadas” (Observatorio de la Inclusión Social, 2009: 197).

Y esto es paradójico cuando sabemos algunas cosas sobre cómo se aprende (y cómo no se aprende) y sobre las condiciones que propician el aprendizaje (y las que no). Y hay más conocimiento del que se utiliza y pone en práctica en el ámbito educativo (Sancho, 2002).

Por último, profundizando un poco más en esta idea, parece difícil concebir cómo a pesar de la formalmente aceptada concepción constructivista del aprendizaje donde los contenidos se plantean desde la significación (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), los alumnos pueden llegar a percibir al sistema educativo como algo ajeno y poco convencional, dificultando así, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Serra, 2004). Esto se convierte en un aspecto altamente relevante si tenemos en cuenta que la institución escolar suele ser la primera fuente de contacto con la cultura de acogida y, además, es donde se suelen adquirir el conjunto de herramientas que les permitirá incorporarse satisfactoriamente en la sociedad receptora (Labrador y Blanco, 2007).

Para ello, algunos estudios muestran la necesidad de llevar a cabo programas que ayuden a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales, así como de proveerse de profesionales de la educación que se impliquen en la evolución escolar de estos alumnos, facilitándoles así el proceso de enseñanza-aprendizaje (Portes y Fernández-Kelly, 2007).

Pero, para poder promover la conciencia global de la importancia que tiene la atención hacia este colectivo, es necesario contar con políticas adecuadas que faciliten la puesta en marcha de propuestas que den respuesta a las necesidades educativas generadas por la diversidad cultural, lingüística y social. Por ello,

pasamos a hacer una breve descripción de las medidas legislativas que se han ido tomando en Europa, España y Cataluña en los últimos años.

3. ALGUNOS ASPECTOS LEGISLATIVOS RELATIVOS AL ALUMNADO INMIGRANTE

En los siguientes apartados se procederá a hacer una revisión de las diferentes políticas educativas más importantes que se han desarrollado en el contexto europeo, español y catalán. Además de hacer un análisis del Plan para la Lengua y la Cohesión Social, al ser un referente actual en el mundo de la educación para todo lo que tiene que ver con la atención al alumnado extranjero y el aprendizaje de las lenguas de la escuela en el contexto de Cataluña.

3.1. Política educativa y población extranjera: el caso de Europa y el Estado español

En general, las políticas en materia de inmigración que se han aprobado en los últimos decenios en la UE han adoptado un carácter básicamente restrictivo, sobre todo en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con el objetivo de evitar la inmigración irregular.

No obstante, el crecimiento de las migraciones hacia Europa en los últimos tiempos apunta a que todos los países que forman la Unión Europea son Estados de acogida de población inmigrante, a pesar de los contrastes que podemos encontrar entre unos territorios y otros. Así, en los últimos años, se está produciendo una aproximación entre los países con más tradición en materia migratoria, como Alemania, Francia, Reino Unido o Italia, y aquellos en los que la entrada significativa de personas de nacionalidad extranjera es más reciente, como España.

Esta realidad obliga al conjunto de países de la Unión a tener que abordar el tema de la inmigración barajando un conjunto de medidas que contemplen su pluridimensionalidad, con las consiguientes repercusiones a nivel legislativo, económico y socio-cultural.

Pero, a la hora de establecer un marco legal, el conjunto de los Estados europeos debe sustentarse en tres pilares, considerando a su vez el impacto que éstos tienen tanto en los países de procedencia como en los de destino: 1) la migración económica; 2) la migración por agrupamiento familiar; y 3) la migración por razones humanitarias. Sobre este conjunto no hace falta señalar la importancia de la migración irregular (Alonso y Aja, 2001).

En este contexto, en 1993 se produjo una de las actuaciones más relevantes promovidas desde Europa: la elaboración del Tratado de la Unión Europea. Este Tratado, también conocido como Tratado de Maastricht, incluyó a la inmigración entre los objetivos prioritarios de la Unión, quedando fijado su tratamiento sobre una base de cooperación intergubernamental.

Ya en octubre de 1999, después de la entrada en vigor del Convenio de Schengen¹⁷ en 1990 y del Tratado de Ámsterdam el 1 de mayo de 1999, se desarrolló una sesión especial del Consejo Europeo¹⁸ en la localidad finlandesa de Tampere donde se concretó la necesidad de elaborar una política de inmigración y asilo que tuviera en cuenta: a) la colaboración con los países de origen; b) un sistema común de asilo; c) tratamiento justo de los nacionales de terceros países¹⁹; y d) la existencia de un equilibrio entre la admisión humanitaria y económica (Alonso y Aja, 2001).

¹⁷ El Acuerdo de Schengen es un pacto firmado en Schengen –Luxemburgo–, por Alemania, Bélgica, Francia, Luxemburgo y Países Bajos. El Convenio consecutivo, fue firmado además por Italia (1990), España y Portugal (1991), Grecia (1992), Austria (1995), Suecia, Finlandia y Dinamarca (1996). También, en 1999, la Unión Europea firmó un acuerdo con Islandia y Noruega, dos Estados no comunitarios, regulando así su participación en el Espacio de Libre Circulación instaurado en la UE. Este convenio define las condiciones y las garantías de aplicación de la libre circulación, al mismo tiempo que reforzó la creencia de desarrollar una política común europea en materia migratoria (Alonso y Aja, 2001; Ocaña, 2003).

¹⁸ Integrado por el Gobierno de los Estados miembros y los diferentes jefes de Estado.

¹⁹ En la sección sobre la integración de los nacionales de terceros países, se introdujo la definición de *ciudadanía cívica*. Ella es interpretada como aquellos derechos y obligaciones fundamentales para alcanzar la plena integración de la población extranjera (Generalitat de Catalunya, 2006a).

Así, los Acuerdos a los que se llegaron en Tampere establecieron un conjunto de prioridades a seguir con la finalidad de poner en práctica una política de inmigración común a toda la Unión Europea (Alonso y Aja, 2001).

Actualmente, una vez transcurridos veinte años desde que los diferentes países europeos comenzaron a desarrollar políticas que abordaran mejor el fenómeno migratorio, se han producido diferentes progresos sobre la lucha contra la inmigración ilegal, ante la creación de fondos comunes, y hacia la adopción de una política de visados, entre otros aspectos. Sin embargo, el Consejo Europeo destaca la necesidad de llevar a cabo algunos retoques en las políticas migratorias y de asilo (Consejo de la Unión Europea, 2008). Por esta razón, el Consejo de la Unión Europea ha elaborado un documento que pretende modificar algunos aspectos del Pacto europeo sobre inmigración y asilo, dado que:

“...la Unión Europea no dispone de medios para acoger dignamente a todos los emigrantes que esperan hallar en ella una vida mejor. Una inmigración mal controlada puede perjudicar la cohesión social de los países de destino. La organización de la inmigración debe pues tener en cuenta la capacidad de acogida de Europa en términos de mercado laboral, alojamiento, servicios sanitarios, escolares y sociales, y proteger a los emigrantes del riesgo de ser explotados por redes criminales” (Consejo de la Unión Europea, 2008: 3).

Como se puede observar, entre los diferentes ajustes que se promueven en dicho documento destaca la educación como parte importante a tener en cuenta. De manera más precisa en el informe se apunta que conviene:

“Invitar a los Estados miembros a que establezcan, de acuerdo con los principios comunes aprobados en 2004 por el Consejo, según los procedimientos y con los medios que consideren adaptados, políticas ambiciosas para promover la integración armoniosa, en su país de acogida, de los emigrantes que tengan intención de instalarse en él de forma duradera. Estas políticas, cuya aplicación exigirá un verdadero esfuerzo de los países de acogida, deberán basarse en el equilibrio entre los derechos de los emigrantes (en particular el acceso a la educación, al empleo, a la seguridad y los servicios públicos y sociales) y sus deberes (respeto de las leyes del país de acogida). Implicarán medidas

específicas para favorecer el aprendizaje de la lengua y el acceso al empleo, factores esenciales de integración; harán hincapié en el respeto de las identidades nacionales de los Estados miembros y la Unión Europea y de sus valores fundamentales, como los derechos humanos, la libertad de opinión, la democracia, la tolerancia, la igualdad entre hombres y mujeres y la obligación de escolarizar a los menores; El Consejo Europeo invita asimismo a los Estados miembros a que tomen en consideración, aplicando las medidas adecuadas, la necesidad de luchar contra las discriminaciones de que pueden ser víctimas los emigrantes” (Consejo de la Unión Europea, 2008: 6).

Es más, destaca que también es necesario:

“Integrar mejor las políticas migratorias y de desarrollo examinando cómo pueden beneficiar a las regiones de origen de la inmigración, de forma coherente con los demás aspectos de la política de desarrollo y los objetivos de desarrollo del milenio. En este sentido, el Consejo Europeo invita a los Estados miembros y a la Comisión a que, en el marco de las prioridades sectoriales definidas con los países socios, promuevan proyectos de desarrollo solidario que mejoren las condiciones de vida de las poblaciones, por ejemplo, en cuanto a su alimentación o en materia de salud, educación, formación profesional y empleo” (Consejo de la Unión Europea, 2008: 14).

Como se puede observar, la educación no deja de ser un elemento fundamental siempre que se intenta promover la cohesión social en una comunidad plurilingüe y pluricultural. Por ello, incentivar políticas comunes que favorezcan el proceso escolar del alumnado extranjero es muy importante.

Concretamente, algunas de las consideraciones más relevantes en torno a la diversidad cultural y el fenómeno de la inmigración en el ámbito educativo se han tenido en cuenta a nivel europeo desde la década de los 70. Inicialmente se intentaba promover una especie de mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de los inmigrantes con la idea de que algún día regresaran a su país natal. Así, como ya hemos visto en apartados anteriores, Alemania consideraba la educación de este colectivo con carácter temporal, entre otros aspectos porque se creía que la población inmigrante se asentaba en ese país durante un período de tiempo determinado y no de manera permanente (Siguan, 2000). Es más, Romaine

(2001) señala que la enseñanza de la lengua materna a los alumnos extranjeros trae implícito el ideal de retorno.

Pero, entrando en cuestiones de carácter legislativo, se planteó al conjunto de los países de la Unión Europea lo indispensable que resulta no solamente promover iniciativas que promuevan el aprendizaje de la lengua y de los rasgos culturales propios del alumnado extranjero, sino de la necesidad de garantizar a lo largo de la educación obligatoria un proceso de enseñanza de la lengua oficial de la comunidad de acogida.

En esta línea, a partir de la década de los 80, y en adelante, se formulan políticas sobre la educación intercultural y la dimensión europea de la educación. Y este nuevo planteamiento tiene que ver con el reconocimiento de que la mayoría de inmigrantes se había establecido de forma permanente y se planteaba que sus necesidades educativas se habían de satisfacer en las aulas ordinarias (Hansen, 1998).

Precisamente, estas actuaciones definen la educación intercultural como una práctica educativa que va más allá de las características propias del multiculturalismo (rasgos culturales, lingüísticos, etc.), es decir, un modelo educativo que fomente la comunicación, la tolerancia, el respeto y el entendimiento entre iguales.

Pero aunque en este discurso se propone una educación intercultural para todos y, aparentemente se abandona aquello de “la educación para los emigrantes”, los desarrollos concretos vuelven a apuntar a los inmigrantes como centro de atención y como “problema”. Esto también está relacionado con el hecho de que los inmigrantes son portadores de diversidad cultural y choca con la idea de culturas nacionales unificadas y homogéneas. Es significativo, asimismo, que se ignoren las migraciones del pasado y las diversidades históricas de los Estados miembros, en cuanto que han supuesto luchas, formaciones de identidad, opresión y actos de exclusión. Al mismo tiempo que se enfatiza el hecho de tener que respetar las identidades culturales específicas, integrando al alumnado en los sistemas

educativos, se apunta a que esta situación es un motivo potencial de resquebrajamiento y de conflicto.

Esta incongruencia, se hace más evidente cuando desde el propio gobierno se proclama la lucha contra la xenofobia y el racismo, pero, a su vez se problematiza a la inmigración. Como ya hemos destacado anteriormente, en muchas ocasiones el perfil de extranjero se relaciona con delincuencia, situaciones de ilegalidad, etc. lo que repercute negativamente en la sociedad a causa de los problemas y cargas que se generan en torno a ello.

Sin embargo, la necesidad de abordar el fenómeno migratorio en materia educativa ha provocado que prácticamente el conjunto de los países de la Unión Europea hayan adoptado medidas educativas para atender al alumnado extranjero.

Concretamente, desde diferentes instituciones (Parlamento, Comisión de las Comunidades Europeas o el Consejo de de Ministros de Educación) se han formulado una serie de documentos, directivas y resoluciones que han ayudado en este proceso. Así, ya en 1976, en el programa de acción en materia de educación, se consideraba la educación de la población extranjera trabajadora como uno de los puntos más importantes independientemente de su procedencia. A partir de lo cual, las recomendaciones y disposiciones provenientes de la Comunidad Europea en materia educativa no han cesado desde entonces.

En este contexto, el Consejo de Ministros en el año 1977 dictaminó que los alumnos procedentes de la inmigración tenían derecho a recibir educación gratuita en cualquiera de los países de la Comunidad, además de considerar la posibilidad de recibir una enseñanza de su lengua materna. A pesar de que inicialmente esta iniciativa iba dirigida a las migraciones entre la Unión Europea, una de las cláusulas apuntaba a la no discriminación de los alumnos procedentes de otro origen geográfico, por lo que se sobreentiende que todos los alumnos extranjeros, independientemente de su nacionalidad, estaban amparados por este principio.

Es más, en 1993 se llevó a cabo el Informe Durhkop relacionado con la heterogeneidad cultural y los problemas escolares de la población extranjera en Europa con la finalidad de abordar temas acerca del complejo mundo del

fenómeno migratorio, sobre la diversidad lingüística y cultural, sobre el derecho a la educación, etc. Así, mientras que ya desde 1977 se defendía el derecho a la educación de los ciudadanos extranjeros, no existía el pleno cumplimiento de éste en algunos estados de la Comunidad (Siguan, 1998).

Por lo tanto, se observa cómo la interpretación de este tratado varía de unos países a otros. Y, en cierta medida, formar parte de este Tratado no impidió que un conjunto de Estados pusieran en duda que ello les obligara explícitamente a tener que garantizar la educación a los inmigrantes que no pertenecían a la Unión Europea. No obstante, desde cada país no han cesado de promoverse medidas para dar respuesta a los nuevos retos que se han presentado a la hora de tener que dar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, estamos hablando de propuestas aisladas, no de referentes comunes y proyectos globales.

Por ejemplo, Suecia en el año 76 ya promovía proyectos de enseñanza lingüística para el alumnado que tenía una lengua materna diferente a la de la escuela gracias a un conjunto de disposiciones contempladas en la política social y educativa. Pero, en cambio, el caso de Alemania es otra manera muy diferente de enfocar este tema. Las políticas restrictivas de este país solamente contemplaban la posibilidad de asimilar la cultura de la zona o el regreso a su lugar de origen. Por ello, destacamos nuevamente que, la enseñanza de la lengua materna únicamente se ofrecía con la idea de que estos niños en un futuro próximo regresaran a su país natal.

No obstante, en el caso de Holanda encontramos un claro ejemplo de controversia entre lo que se proclama en la educación intercultural y la oferta educativa concreta. Mientras que en 1981 el Ministerio de Educación elaboró un informe en el que se hacía referencia a la importancia de la educación intercultural, las políticas educativas se han destinado a promover actividades compensatorias.

Pero, profundizando en estos temas, y aunque tengamos que alejarnos del contexto europeo, Canadá ha pasado a convertirse en uno de nuestros referentes

por su tradición en la acogida de población inmigrante y por la consecuente sociedad tan heterogénea en la que se ha convertido. Por todo ello, como apunta Aguado (1996), en este país no han dejado de promoverse:

“...programas educativos específicos orientados a enseñar la lengua oficial (inglés o francés); preservar y mantener las culturas minoritarias; superar estereotipos y prejuicios referidos a los grupos minoritarios; educación antirracista y antixenofóbica; desarrollo del multiculturalismo en educación (nuevos materiales, intercambio de información, formación de profesores, investigación aplicada)” (Aguado, 1996: 76-77).

Evidentemente, esta línea de actuación se ha visto concretada en diferentes trabajos y proyectos, como es el caso del denominado “Multialfabetizaciones” (Early y Cummins, 2002) o lo que puede encontrarse en Schechter y Cummins (2003) y Coelho (2005a).

En este sentido, también es necesario destacar alguna de las actuaciones europeas que se han elaborado para atender a la diversidad de la que hemos estado haciendo referencia a lo largo del documento:

- Para no entorpecer la integración educativa: compensar desniveles escolares, mejorar la competencia lingüística del país, aulas de acogida segregadas de las aulas normalizadas.
- Mantenimiento de los rasgos culturales propios y la lengua de origen: todavía existen países que no comparten esta idea.
- Para facilitar un conocimiento entre iguales (autóctonos-inmigrantes): utilizando recursos que permitan trabajar la historia y características culturales de la diversidad, ofrecer como optativa el aprendizaje de otras lenguas, etc.
- Incentivar una educación intercultural: desde la creación proyectos que trabajen el respeto conjunto, la tolerancia, etc. hasta la reelaboración de objetivos y contenidos educativos.

Ahora bien, la puesta en marcha de estas iniciativas no ha evitado que sigan dándose elevadas tasas de abandono escolar entre este colectivo. Así, en algunos estudios que se han llevado a cabo en Europa referentes a la promoción de la igualdad de oportunidades educativas se apunta esta tendencia, además de resaltar que el escolar extranjero abandona antes la escuela, consigue títulos académicos de menos graduación y con el agravante de seguir estando contemplados en la mayoría de programas destinados a la educación especial (Romaine, 2001).

Es más, esta situación educativa que ha destacado Romaine (2001), no dista mucho de los resultados que ha obtenido el alumnado extranjero escolarizado en España en las últimas décadas a pesar de los esfuerzos que se han destinado hacia la promoción de políticas que ayuden tanto a nivel educativo como de integración social y laboral.

En este sentido, si pasamos a analizar la situación actual del Estado en materia educativa, es necesario empezar haciendo referencia a la Constitución Española de 1978. Después de la dictadura franquista, en España se elaboró la norma jurídica superior del Estado que pasó a denominarse Constitución Española. En sus inicios, este ordenamiento recogía todo lo que compete al territorio en general y a la población española en particular. Sin embargo, las nuevas situaciones y los acontecimientos inesperados con el paso de los años han contribuido a la ampliación de las leyes y normativas referentes a estos aspectos no previstos inicialmente, entre los que se encuentra todo lo relacionado con la población extranjera.

En este contexto, no podemos pasar por alto que todos y cada uno de los alumnos escolarizados en el sistema educativo español tienen derecho a una educación de calidad y adaptada a sus necesidades. Por eso, es necesario examinar algunas de las cuestiones referentes a las iniciativas que se han promovido para atender la diversidad lingüística y cultural de nuestras aulas.

En esta línea, es preciso apuntar que la diversidad en las aulas ya era un hecho mucho antes de que este fenómeno se hiciera tan evidente. Concretamente, el colectivo gitano hace muchas décadas forma parte del alumnado de nuestras

escuelas, aunque sí que es cierto que con esta minoría en concreto no llegó a abordarse el tema educativo desde una perspectiva intercultural. Por eso, mucho de los estudios sobre interculturalidad están destinados a la diversidad derivada de la llegada de población extranjera.

Así, no es de extrañar que la mayoría de proyectos que se han venido planteando en este ámbito estén dirigidos a cómo intervenir con el colectivo inmigrante, teniendo en cuenta, además, que estamos ante una población a la que se le tiende a atribuir calificativos peyorativos como exclusión y miseria (García *et al*, 1999).

Esta situación de fondo requiere que las administraciones públicas adopten una serie de medidas que puedan dar respuestas a los nuevos retos que se generan en torno a la atención a la diversidad, especialmente en las escuelas públicas donde se concentra un mayor número de población extranjera con escasos recursos.

Así, y revisando las políticas educativas previas, ya en 1983, el Estado español inició un conjunto de actuaciones dentro de los programas de Educación Compensatoria. Estos programas inicialmente iban destinados a las escuelas con mayor número de acogida de minorías étnicas y culturales o, dicho de otra forma, estaba dirigido a aquellos centros situados en zonas marginales. Entre sus objetivos, destacaba la atención educativa de las necesidades educativas especiales derivadas de posibles “desventajas” sociales y culturales.

Dos años más tarde, la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (LODE)²⁰ (1985) ya recogía además entre sus disposiciones el reconocimiento de los escolares extranjeros el derecho y la obligación de recibir una educación de carácter gratuito en el territorio donde reside. Asimismo, otro aspecto importante que nos deja esta Ley es que se empieza a hablar de la importancia de salvaguardar la pluralidad cultural y el respeto a las diferencias.

Pero en 1990, tras la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)²¹ (1990) se recorre un poco más del camino. En dicha ley ya

²⁰ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio.

²¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

se podía encontrar un Título entero (el Título V) destinado a la compensación de las desigualdades en materia educativa. Es más, no solamente se reconocía como derecho la educación de todos los infantes y jóvenes residentes en el Estado (independientemente de su origen), sino que defendía, entre otras cosas:

- El respeto de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos.
- La práctica de la tolerancia.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre naciones y culturas.
- El conocimiento y la aceptación de la diversidad cultural de los alumnos.

De esta manera, se abre un precedente al reconocimiento positivo de la heterogeneidad étnica y cultural en los centros de enseñanza. Pero estas ideas iniciales se ven confirmadas en 1995 tras la realización en Estrasburgo del Instrumento de Ratificación del convenio Marco para la protección de Minorías Nacionales²². Tras su publicación en 1998 en el BOE, se dieron a conocer los compromisos que adquirieron los países que se acogieron a este acuerdo, entre los que destacamos: promover mecanismos que facilitarían a la población proveniente de la inmigración el conservar y desarrollar su cultura, así como preservar sus rasgos identitarios, religión, lenguas, etc.

Continuando con este análisis, en el mismo año en el que se firma el anterior informe, encontramos la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)²³ (1995). Parte de esta ley se destinó a recoger una serie de determinantes relacionadas con la compensación de las desigualdades socioeconómicas.

Pero en 1996, el Real Decreto 299/1996 de “Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación” desarrolla la

²² Número 157 del Consejo de Europa. Este instrumento se realizó en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995 y fue publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE, 23/11/1998).

²³ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre.

organización de la educación compensatoria. Es más, en este decreto, elaborado a partir de los principios de la LOGSE, se hace una referencia concreta a las minorías culturales, se propone amparar y divulgar las culturas y lenguas diversas de la inmigración, favorecer el desarrollo y tolerancia de la identidad individual de los escolares, además de promulgar una actitud de cooperación y respeto para evitar posibles segregaciones.

Además, en 1999 se publica en el BOE el Real Decreto y Orden Ministerial en la cual quedan oficialmente normalizadas las intervenciones compensatorias en educación en centros mantenidos con fondos públicos. Nuevamente, en el cuerpo del documento se apunta como destinatarios de tal iniciativa al alumnado extranjero con una lengua diferente a la de la escuela. No obstante, esta Orden Ministerial deja en el aire aspectos tan importantes como: el establecimiento de zonas de atención preferente en barrios con alta conflictividad social, la limitación del porcentaje de alumnos con dificultades por aula, el diseño de programas diferenciados acordes con las necesidades educativas de los grupos sociales a los que van dirigidos y, por último, la formación del profesorado. Con las transferencias en materia educativa a las distintas Comunidades Autónomas, este Real Decreto ha sido desarrollado y aplicado de formas y maneras muy diferenciadas.

Asimismo, todo centro acogido al programa de educación compensatoria se beneficiaba de la posibilidad de disponer de algún docente más para abordar estos temas, además de aumentar la cantidad económica inicial de su presupuesto para atender las necesidades de material docente que le permitiera dar respuesta a las necesidades que generaba esta atención a la diversidad. Es más, las tareas principales de estos profesionales eran la enseñanza de la lengua de instrucción e intentar paliar posibles retrasos escolares.

Otro tema polémico ha sido el de la adscripción de este alumnado a centros educativos concretos, ya que se da una gran concentración de este colectivo en centros públicos. Ante esta situación, las diferentes administraciones se pusieron en marcha para generar dispositivos que regularan una distribución de estos escolares equiparable en todos los centros de enseñanza que funcionaran con

fondos públicos. Sin embargo, a pesar de todos esfuerzos destinados a erradicar situaciones como éstas la concentración de estos alumnos en algunos centros no cesa. De manera más concreta, en el curso 2008/2009 se contabilizaron 616.343 alumnos escolarizados en centros públicos mientras que solamente estaban matriculados 127.353 en centros privados (MEC, 2009a).

Por otro lado, consideramos que es necesario establecer un marco común de referencia entre las diferentes CCAA. Decimos esto a sabiendas que cada una de ellas tiene y desarrolla unas competencias educativas adaptadas a su contexto y realidad social, sin embargo, se establecen objetivos semejantes, como por ejemplo:

- Facilitar la escolarización de la infancia extranjera.
- Animar a la creación de propuestas interculturales.
- Potenciar programas para el aprendizaje de la lengua de la escuela.
- Promover valores como: tolerancia, convivencia, respeto y diálogo.
- Mecanismos de formación para adultos inmigrantes.
- Favorecer proyectos de integración social.
- Formación del profesorado (este objetivo no siempre es explícito).

Aún así, solamente en algunas CCAA se ha planteado como objetivo fomentar el aprendizaje de la lengua propia de los extranjeros para que no se pierda uno de los rasgos identitarios tan importantes.

Además, a pesar de estas intenciones manifiestas, a la hora de dar una respuesta educativa intercultural y adaptada a las necesidades concretas de los alumnos, las respuestas de los centros no son siempre iguales. Así, y a modo de ejemplo, la escolarización tardía de los escolares extranjeros conlleva el debate de en qué curso se debe inscribir el escolar.

Por un lado, podemos basarnos en la edad del alumno y escolarizarlo en un aula ordinaria con sus iguales autóctonos. Pero, por otro lado, no tener información sobre el proceso escolar anterior en el que ha estado inmerso el

alumno en cuestión, puede alterar las decisiones de escolarizarlo con sus iguales y emplazarlo en cursos inferiores. De todas maneras, las diferencias que encontramos entre los niveles educativos de los diferentes países de los que procede el alumnado extranjero y el de acogida repercuten en el conocimiento con el que se integran en nuestros centros, por lo que es un aspecto a tener en cuenta.

Pero, todos los planteamientos integradores que se han ido destacando corrieron el riesgo de quedar afectados si se llega a implantar la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)²⁴ (2002) al plantearse, como bien recogía Coll (2002):

“...la voluntad de terminar con el modelo de educación inclusiva e integradora que la sociedad española ha ido construyendo trabajosamente, y no con pocas dificultades, en el transcurso de las tres últimas décadas, desde que se promulgara la Ley General de Educación en 1970” (Coll, 2002: 78).

De manera más concreta, dada la resonancia nacional que tuvo en su momento el intento de Ley, nos parece interesante exponer lo que se establecía en ella referente al alumnado extranjero. De esta manera, en el Capítulo destinado a la atención de las necesidades educativas especiales (Capítulo VII) se decía que:

SECCIÓN I. DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LA EDUCACIÓN.

Artículo 40. Principios.

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.
2. El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus

²⁴ Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre.

metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

SECCIÓN II. DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS.

Artículo 42. Incorporación al sistema educativo.

1. Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.
2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.
3. Los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley.
4. Los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles. Su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren.
5. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español

Ahora bien, el cambio de gobierno del entonces presidente Don José María Aznar, derogó el proyecto de ley de la LOCE por la Ley Orgánica de Educación (LOE)²⁵ (2006) dando continuidad al sistema anterior iniciado por el PSOE. Concretamente, algunos de los aspectos más destacados en relación a esta última ley podían recogerse en los siguientes matices:

- Se prioriza y se centra en el desarrollo humano.

²⁵ Ley Orgánica 2/2006.

- No se busca tanto la competitividad como un desarrollo del sujeto más amplio que le lleve a un bienestar individual, una construcción propia de su personalidad, desarrollo de capacidades e identidad.
- Pone en cierto relieve la parte más afectiva y emocional de sujeto.
- Se centra en un YO más heterogéneo y capaz de respetar y tolerar la diversidad.
- Se apunta hacia el respecto de la diversidad de identidades, hacia la construcción de las mismas, hacia el fomento de la autonomía, además de la necesidad construir un conjunto de entornos de aprendizajes ricos y motivadores.

Por otro lado, las continuas menciones que hace de la diversidad y la necesidad de que los centros puedan hacer las adaptaciones y modificaciones necesarias en materia educativa para atender de manera adecuada a todo el alumnado (dentro de los límites impuestos), permite concebir una ley más flexible. Sin embargo, no podemos olvidar que se puede caer en el error de tender a una transmisión las habilidades más propias de la cultura mayoritaria.

Pero, la visión más integradora y de cohesión social de la que se hace eco, hace menos visible una perspectiva asimilacionista de la educación. Sin embargo, esta Ley no es neutral y no se contemplan formas diferentes de concebir el aprendizaje a las que hemos estado practicando en nuestra sociedad. Es más, esta Ley apuesta por la igualdad de oportunidades y por la no exclusión social.

Asimismo, en esta Ley parece tenerse más en cuenta a las entidades externas a la escuela, así como la participación de diversas asociaciones de culturas religiosas: católica, islámica, evangélica, etc. Ambos aspectos previamente destacados como elementos imprescindibles para promover una educación intercultural.

Además, creemos necesario poner en común otro de los aspectos que consideramos son relevantes a la hora de proyectar iniciativas basadas en la actual Ley. Así, en diferentes apartados del documento se destaca la necesidad de conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propia y

de los demás, aspecto que constata de nuevo la importancia que tiene el respeto y la tolerancia de la diversidad.

No obstante, como en todas las Leyes podemos encontrar vacíos que pueden conducir a interpretaciones y prácticas muy diferentes entre centros. Aún así, la evolución en la que nos hemos visto implicados con el paso de los tiempos ha sido necesaria además de evidente. Por poner un ejemplo, si comparamos la LOCE y la LOE en alguno de sus contenidos podemos observar como:

- De manera general, el conjunto de intenciones que engloban a la LOCE la sitúa en la búsqueda de calidad educativa. Para ello, apostaban por una perspectiva más tecnológica y de productividad, así como por el fomento de la autonomía, individualismo y esfuerzo personal del alumnado, lo que puede ser una de las causas que provoque la escasa importancia que se le da al contexto, participación de la familia, entidades, instituciones de la comunidad, etc. como elementos fundamentales para el desarrollo de los alumnos. Mientras que la LOE apuesta por un desarrollo humano integral en las escuelas.
- El concepto de equidad²⁶ que maneja la LOCE y la tendencia de segregar a las personas con “bajo rendimiento” podría terminar repercutiendo negativamente en la atención que se les acabe dando a las minorías y la población proveniente de la inmigración. Así, esta categorización provoca que los colectivos afectados se vean alejados de la clase ordinaria y de su grupo de iguales en alguna de las horas lectivas. Además, estas diferencias se ven acentuadas cuando la Ley integra a la inmigración dentro de las denominadas Necesidades Educativas Específicas caracterizada por recibir una educación más especializada y diferente. No obstante, en el caso de la LOE también se hace una clasificación de Necesidades Educativas Específicas incluyendo al colectivo inmigrante que desconoce la/las lengua/as de la escuela, sin embargo parece concebirse de manera diferente, dado que

²⁶ Entendida como el principio que debe garantizar una igualdad de oportunidades de calidad

se hace una mención continuada a la necesidad de integración, no exclusión y cohesión social de todo el alumnado independientemente de las condiciones culturales, socioeconómicas, etc. en las que se encuentre.

- La LOCE prioriza el rendimiento del alumnado frente al desarrollo y mantenimiento de la propia identidad, cosa que en el caso de la LOE sucede de manera diferente. En la LOE la identidad del sujeto entra a jugar un papel destacado en la educación, juntamente con el respeto por la diversidad y el fomento de la cohesión social. En esta Ley, parece hacerse hincapié en el trabajo conjunto para conseguir un respecto de la diversidad de identidades, para la formación de las mismas, además de la necesidad de construir un conjunto de entornos de aprendizaje ricos y motivadores, centrándose en un “Yo” más heterogéneo y capaz de respetar y tolerar la diversidad. Esta relevancia hacia la identidad de los individuos y hacia la motivación para los aprendizajes puede haberse visto acentuado, entre otras cosas, por la manera en la que entiende la equidad²⁷.
- En la Ley del 2002 (LOCE), parece quererse construir una realidad más centrada en la tradición e historia de la cultura de la escuela y sociedad imperante, lo que puede producir ciertas dificultades a la hora de conseguir una adaptación a los cambios y a la diversidad. Por contra, en el caso de la LOE se pretende crear una realidad que se aproxima a una perspectiva más multicultural (en algunos aspectos) e intenta una mejor atención y valoración de la diversidad.
- Además de todo esto, la ley e institución educativa pueden dar mensajes contradictorios en relación a la creencia y principios culturales de las minorías e inmigración, lo que puede provocar que los valores que se expresen puedan ir separando a la escuela de la familia y

²⁷ Igualdad de oportunidades, inclusión educativa y no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales...

alumnado. En cambio, en la LOE, se habla de resolución de conflictos y responsabilidades compartidas.

Con esto, no queremos terminar este apartado dejando la sensación de que con la LOE todo aquello que andamos buscando para conseguir una atención educativa adaptada a las necesidades que genera la atención a la diversidad ya está resuelto. Está claro que es necesario seguir trabajando para conseguir un marco legal que se adapte a las realidades del momento, pero también queríamos reflejar que, en la medida de lo posible, se han ido haciendo modificaciones que han beneficiado la atención educativa del alumnado extranjero.

Por eso, es necesario entrar a conocer más a fondo las políticas educativas que se han promovido en los últimos años en Cataluña al ser el contexto central de nuestra investigación.

3.2. Política educativa en Cataluña y alumnado proveniente de la inmigración

Como se ha venido destacando en apartados anteriores, el desarrollo de políticas que garanticen una integración social de la población extranjera es fundamental dadas las continuas transformaciones en las que nos vemos inmersos actualmente.

Por ello, mientras que desde un punto de vista laboral ya se apunta que:

“Cataluña es una sociedad abierta, atractiva y se viene a trabajar. Si lo quiere continuar siendo es necesaria una política que asegure que los que trabajan (y también los que llegan por procesos de reagrupación familiar) dispondrán de los derechos y los deberes de ciudadanía. La política de acogida no puede ser independiente del Estado de bienestar que quieren preservar y ha de tener en cuenta los cambios en la composición sociodemográfica de los flujos migratorios en lo que se refiere a la edad, el sexo, el nivel de instrucción y la composición familiar. Avanzar en el establecimiento de acuerdos bilaterales con los países de origen de los migrantes requiere una herramienta necesaria para garantizar que los que vienen tendrán una buena inserción laboral

con todos los derechos de los que disfruta un trabajador de aquí asociados a su condición de ciudadano” (Casals y Solana, 2008: 94).

En educación, promover medidas que ayuden en la atención educativa de la población inmigrante, en un contexto bilingüe, se convierte en tarea primordial para los profesionales de la educación. Es más, se ha observado cómo el alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo de destino requiere de una formación continuada que le facilite una inserción laboral y social óptima.

Concretamente, el reglamento dirigido a los extranjeros es competencia de las instituciones centrales del Estado. Por ello, a pesar de que el gobierno central no cede a las CCAA competencias en materia de extranjería, sí pueden llevar a cabo actuaciones en cuestiones educativas, culturales, de vivienda, servicios sociales, trabajo y sanidad.

Teniendo en cuenta este contexto, Cataluña únicamente puede elaborar medidas que se lleven a cabo en el ámbito de la comunidad autónoma, así como desarrollar iniciativas de carácter local. Consecuentemente, estamos ante una situación que únicamente permite emprender iniciativas destinadas a *“actuar en temas sectoriales y a abordar el fenómeno de la inmigración de forma transversal en cada uno de sus ámbitos de intervención y competencia”* (Gomà y Sánchez, 2005: 15).

A pesar de ello, existen infinidad de intervenciones que se han promovido desde ámbitos locales y comarcales. Y en estas, se puede constatar una larga trayectoria en el desarrollo de políticas de inmigración por parte del Gobierno autonómico. En concreto, es en los años 80 cuando la Generalitat de Cataluña promueve las primeras actuaciones relacionadas con el fenómeno migratorio en ámbitos como el de la Sanidad y la enseñanza, por poner un ejemplo.

No obstante, a nivel general, hemos de llegar al año 1992 para encontrar el primer hecho destacado: la creación de la Comisión Interdepartamental para el seguimiento y coordinación en materia de inmigración por parte del gobierno de Cataluña.

A partir de esta comisión, se desarrolló el “I Plan Interdepartamental de Inmigración 1993-2000” aprobado en septiembre de 1993. Sin embargo, la Diputación de Barcelona paralelamente aprobó diversas iniciativas municipales, como, por ejemplo, el “Plan integral de acogida y promoción de los colectivos de inmigrantes no comunitarios”, el “Programa Icaria”, el “Plan Municipal de Inmigración de Barcelona”, etc. en diferentes comarcas y localidades de la provincia (Gomà y Sánchez, 2005).

Por otro lado, otra de las iniciativas más destacadas en Cataluña es la creación de la Secretaría para la Inmigración en el año 2000. A partir de ella, en el 2001 se elaboró el “II Plan Interdepartamental de Inmigración 2001-2004”. Este plan perseguía un modelo que se basaba en el hecho de conseguir que los inmigrantes respetasen la convivencia democrática y los rasgos identitarios de Cataluña al mismo tiempo que respetasen y valorasen su propio origen y su identidad (Generalitat de Catalunya, 2001).

Además, también en 2001 se aprobó el Documento de la Comisión de Estudios sobre la Política de Inmigración en Cataluña lo que reforzaba la situación en materia política catalana.

Asimismo, y con el “Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008” se pretendía que fuera un instrumento que diera respuesta a los desafíos que la incorporación de ciudadanos provenientes de la inmigración supone a la comunidad, abordando desde ámbitos sociales hasta culturales (Generalitat de Catalunya, 2006a).

Este plan incorpora un conjunto de 70 programas de actuación que se reparten entre 12 objetivos específicos relativos a diferentes ámbitos. Con estos programas se hace frente al proceso de acogida e integración de las personas recién llegadas previendo medidas para reforzar las políticas sociales, la convivencia y la cohesión entre el conjunto de la población de Cataluña. De entre todos los programas, el más destacado es el Plan integral de acogida, que coordina las acciones municipales de recepción con programas de formación en lengua y conocimiento del entorno.

Actualmente, Cataluña cuenta además con otro documento que propone incentivar la participación cívica de todo el ciudadano, convertir la lengua catalana como vehículo de comunicación común, garantizar una convivencia que respete la pluralidad de creencias, promover una igualdad de oportunidades y reforzar las políticas que se destinan a los sectores más débiles: la infancia, los jóvenes y la gente mayor (Generalitat de Catalunya, 2008a). Este documento es el denominado “Pacto Nacional Para la Inmigración: Un pacto para vivir juntos y juntas” firmado en Barcelona el 19 de diciembre de 2008.

Entre los aspectos que se abordan en este documento, es importante hacer un repaso de aquellos elementos de carácter educativos que nos ayudan a comprender la situación actual que vive Cataluña en esta materia. Concretamente, en dicho Plan se señalan finalidades como:

- Reforzar políticas vigentes destinadas a:

“Mejorar la cualificación profesional del conjunto de la población mediante la reducción del índice de fracaso escolar, el refuerzo de la política de becas, el aumento del número de alumnos que asisten a la formación post obligatoria y el refuerzo de las políticas de formación continuada” (Generalitat de Catalunya, 2008a: 40-41).

- *“Asegurar el derecho a la educación de toda la juventud, con independencia de su situación administrativa”* (Generalitat de Catalunya, 2008a: 41).
- Fomentar el acceso a la educación postobligatoria.

Como se puede observar, la educación siempre está muy presente en la generación de propuestas que se elaboran con la intención de favorecer un proyecto de sociedad común. Pero además, cuando hablamos de población inmigrante debemos reconocer los esfuerzos que desde la educación se están haciendo para dar respuesta a las necesidades que se generan a diario. Precisamente, una de las actuaciones más relevantes es la incorporación de las

Aulas de Acogida en los centros educativos para garantizar una integración óptima del alumnado extranjero en las aulas ordinarias.

Sin embargo, estas actuaciones tienen su origen en un conjunto de normativas legales que se iniciaron en el año 2001. Desde mediados de ese año, Cataluña contaba con el Decreto 188/2001, de 26 de junio, centrado en la atención de la población inmigrante y su integración social en la comunidad autónoma catalana (DOGC núm. 3431, de 16/07/2001).

Teniendo en cuenta las finalidades que nos hemos propuesto en la sección del capítulo que venimos desarrollando, a continuación destacaremos algunos apartados del Artículo 4, relativo al derecho a la educación.

Artículo 4.

Derecho a la Educación.

1. El Departamento de Enseñanza, garantizará el acceso de los menores extranjeros que se encuentren en el territorio de Cataluña en la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, el derecho a la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas, para hacer efectivo el derecho a la educación, establecido en la Constitución y desarrollado en la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, en las mismas condiciones que el resto de ciudadanos, y de conformidad también con lo que prevé la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989, ratificada por España en 1990, y el artículo 9.1 de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, modificada por la Ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.
2. Los niños extranjeros que se encuentren en el territorio de Cataluña tienen derecho, en las mismas condiciones que el resto de niños, a la educación infantil, que tiene carácter voluntario, en los términos previstos en la legislación vigente.
3. El Departamento de Enseñanza adoptará las medidas necesarias para escolarizar a los menores extranjeros con necesidades educativas especiales derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, en los centros sostenidos con fondos públicos, y favoreciendo la integración escolar y social.
4. Así mismo, los Departamentos de la Administración de la Generalitat con competencias en materia educativa, adoptarán las medidas necesarias para hacer efectivo el derecho de los

extranjeros residentes a la educación de naturaleza no obligatoria, establecido por la Ley orgánica 8/1985, del 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, en las mismas condiciones que el resto de los ciudadanos. En concreto, y de conformidad con el artículo 9.3 de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, los extranjeros residentes tienen derecho a acceder a la educación de naturaleza no obligatoria, no prevista en el apartado 2, a la obtención de las titulaciones académicas correspondientes y a acceder al sistema público de becas y ayudas.

Centrándonos ahora más concretamente en las políticas educativas en Cataluña en relación con el alumnado recién llegado, el Departament d'Ensenyament de Catalunya ha ido publicando normativas²⁸ sobre la escolarización del alumnado recién llegado desde el año 1999. Gracias a ellas se ha intentado dar respuesta a los retos a los que continuamente se enfrenta la institución educativa dado el elevado índice de escolares de origen inmigrante que cada año se incorporan a los centros educativos catalanes.

No obstante, además de estos documentos, hay también una serie de planes de actuación previos que han sido elaborados concretamente para el alumnado extranjero.

En este sentido, si nos centramos en los programas y servicios que ha puesto en funcionamiento esta comunidad autónoma, podemos destacar los siguientes:

- En el año 1978, la Generalitat de Catalunya creó el Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC). Su objetivo estaba destinado a fomentar la lengua catalana en el ámbito educativo. Este Servicio activó los denominados “Programas de Inmersión Lingüística”²⁹ (PIL) en el conjunto del sistema educativa catalán, además de convertirse en el asesor por antonomasia de todo lo vinculado al aprendizaje del catalán.

²⁸ Documento 4/1999 del Consejo Escolar de Cataluña; Resolución del 27/02/2001; Instrucciones de inicio de curso, por parte del Departamento de Enseñanza, del año 2001/2002; Decreto de la Generalitat 252/2004, etc.

²⁹ La Inmersión Lingüística se reguló en abril de 1983 con la Ley de Normalización Lingüística. Sin embargo, los PIL no se extendieron de forma generalizada hasta el curso 1984/1985 (Serra, 1997).

Posteriormente, también fue tarea de este Servicio la organización pedagógica de los “Talleres de Lengua” (TL) y la de los “Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos” (TAE) (en educación primaria y secundaria respectivamente).

- “Programa de Educación Compensatoria” (PEC) en el curso 1983/1984. Este Programa que permaneció vigente hasta el curso escolar 2003/2004³⁰, tenía en consideración la atención del alumnado con necesidades educativas derivadas de situaciones de desventajas sociales, así como a los escolares pertenecientes a minorías étnicas y culturales.

Por otro lado, si entramos a analizar los diferentes planes que se han desarrollado en los últimos años en Cataluña, no es hasta el 2001, tras la aprobación por parte de la Generalitat de Catalunya del ya destacado “II Plan Interdepartamental de Inmigración 2001-2004”, cuando encontramos un plan que destinaba uno de sus programas a los hijos/as de extranjeros en edad escolar. Esta propuesta procuraba intensificar la enseñanza de la lengua catalana para proporcionar un mejor conocimiento y aprendizaje educativo (Alonso y Aja, 2001).

De manera más precisa, se perseguían dos objetivos:

- Ofrecer formación (cursos, talleres, etc.) para el aprendizaje del catalán en los diferentes centros educativos.
- Organizar Talleres de adaptación escolar y de aprendizajes instrumentales básicos (TAE), para atender al alumnado de escolarización tardía en la Educación Secundaria Obligatoria.

Más tarde, enmarcado en dicho Plan, el Departament d’Ensenyament aprobó el “Plan de Actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003-2006” (PAANE). Con esta iniciativa se pretendía recoger el conjunto de las diferentes actuaciones que se estaban llevando a cabo en los centros educativos en relación a

³⁰ A partir del curso 2004/2005 se pone en práctica el “Plan para la Lengua y la Cohesión Social”.

la acogida y la integración del alumnado recién llegado, pero casi exclusivamente se fijó en los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua catalana (Generalitat de Catalunya, 2003a)

Pero dadas las carencias que presentaba este Plan, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya elaboró el "Plan para la Lengua y la Cohesión Social"³¹ en 2004, superando los planteamientos previos muy centrados en el fomento de la lengua catalana y no tanto en la promoción de la interculturalidad y la cohesión social.

De manera más concreta, esta propuesta parte de una perspectiva más global de la realidad. Por ello, se ha tenido en cuenta la importancia que tiene la participación de diferentes entidades y asociaciones de la zona para garantizar una educación más adaptada a las necesidades reales. Es más, estamos ante un Plan que pretende "*la integración escolar y social de todo el alumnado, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen*" (Generalitat de Catalunya, 2004a: 13) con la finalidad de promover unos cimientos culturales sólidos basados en la justicia social, el diálogo interpersonal y la convivencia ciudadana (Generalitat de Catalunya, 2004a).

Como objetivos específicos, el Plan pretende consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe, el fomento de la educación intercultural y la promoción de la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

Además, con el fin de ayudar a consolidar la lengua catalana en los centros educativos como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe, en el seno del Plan para la Lengua y la Cohesión Social se ha desarrollado el "Plan para la Actualización de la Metodología de Inmersión en el actual Contexto Sociolingüístico, 2007-2013" (Generalitat de Catalunya, 2007), al cual haremos referencia más adelante.

Pero siguiendo con este análisis, es necesario apuntar que Cataluña, en el año 2006, pasó a contar con un Pacto Nacional por la Educación (Generalitat de

³¹Este Plan está enmarcado en "Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008".

Catalunya, 2006b). Este pacto educativo, entre otros muchos aspectos, incorporó la posibilidad de generar contratos, programas y ayudas para la acogida de inmigrantes. Entre las diferentes ayudas, se opta por ofrecer recursos que permitan a las escuelas que escolarizan a un número concreto de inmigrantes sufragar los gastos que genera la hora complementaria del alumnado extranjero así como sus actividades escolares.

Por último, aunque el Plan de acción 2008-2015 que lleva por título “Educaió: aprendere junts per viure junts” no está exclusivamente elaborado para población extranjera, sí que es cierto que en su enfoque y en propuestas se podría contemplar a este colectivo. Independientemente que en la mayoría del documento se haga referencia a alumnado con necesidades educativas especiales provocadas principalmente por algún tipo de deficiencia o discapacidad, no debemos olvidar que los alumnos inmigrantes pueden integrarse en nuestro sistema educativo con unas necesidades educativas especiales de carácter temporal derivadas de su desconocimiento de la lengua, o por otra serie de obstáculos destacados en apartados anteriores. Por ello, cuando en el documento se hace referencia a:

“Considerando las diferentes formas de definir la educación inclusiva presente en la actualidad, podemos convenir que, en general, se ha considerado que la inclusión, o la educación para todos, están relacionadas con la capacidad de los sistemas educativos de ofrecer una educación eficaz y de calidad para todo el alumnado y con la posibilidad de ofrecerla en entornos comunes y compartidos” (Generalitat de Catalunya, 2008b: 9).

Además de:

“Garantizar una educación de calidad y conseguirla para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y características personales, ha comportado, uno de los objetivos más destacables de los y de las profesionales, las familias, las instituciones y las personas comprometidas con la educación” (Generalitat de Catalunya, 2008b: 6).

No debemos olvidar que los escolares provenientes de la inmigración necesitan una educación inclusiva y de calidad. Así, cualquiera de los documentos que ayuden en la promoción de iniciativas que fomenten una inclusión social y escolar se ha de tener en cuenta.

No obstante, dada la repercusión social y escolar que ha tenido el ya destacado Plan para la Lengua y Cohesión Social, vamos a proceder a analizar y detallar sus actuaciones más específicas.

3.3. Actuaciones educativas destacadas en la atención al alumnado inmigrante en Cataluña: Plan para la Lengua y la Cohesión Social

Como consecuencia de las limitaciones que presentaban algunas políticas y acciones que hemos destacado anteriormente, en el ámbito educativo catalán actual se está aplicando el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Generalitat de Catalunya, 2004a). El nuevo plan, que toma como punto de partida la experiencia del plan anterior, propone una serie de modificaciones que cambian considerablemente el modelo hasta ahora existente para atender a los escolares extranjeros (Arnau, 2005).

Concretamente, este Plan establece que *“los centros docentes han de asumir la acogida y la integración del alumnado de nacionalidad extranjera de nueva incorporación al Sistema Educativo como una tarea básica y fundamental”* (Generalitat de Catalunya, 2004a: 6), *“la responsabilidad de la acogida y la integración del alumnado recientemente llegado a Cataluña es, en primer lugar, del centro educativo y de todos los profesionales que allí trabajan”* (Generalitat de Catalunya, 2004a: 17).

Por lo tanto, el Sistema Educativo en Cataluña tiene como eje vertebrador el objetivo de integrar escolar y socialmente a la totalidad del alumnado independientemente de su lengua, cultura, condición social y origen.

De acuerdo con este principio, el Plan para la Lengua y la Cohesión Social tiene en primera instancia y como objetivo general, el “*potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua propia en un marco plurilingüe*” (Generalitat de Catalunya, 2004a: 12).

El origen de este Plan lo encontramos en los planteamientos de acogida e integración del alumnado recién llegado al sistema educativo catalán,

“...con la voluntad de garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para todos, de respetar la diversidad cultural y de consolidar la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe fundamentado en los valores de la convivencia, la equidad y la inclusión escolar y social de todo el alumnado” (Generalitat de Catalunya, 2004a: 13).

En este contexto, en el año 2009 se ha llevado a cabo una modificación de la actualización del Plan Para la Lengua y la Cohesión Social del 2007 establecida en el Decreto 269/2007 (DOGC nº 5028, de 11 de diciembre). De manera más precisa, esta última modificación queda recogida en el Decreto 141/2009 (DOGC nº 5463 del 14 de septiembre del 2009), el cual concreta una reestructuración del Departament d'Educació el curso 2008-2009. Esta reestructuración da lugar a la nueva regulación de la Subdirección General de Comunicación y Atención a la Comunidad Educativa, así como al cambio de denominación de la Dirección General de Innovación, la cual pasa a llamarse *Direcció General de Planificació i Entorn*. Concretamente, a esta Dirección se le asignan nuevas competencias con la finalidad de impulsar la creación de planes y programas que potencien las acciones educativas en el entorno, de proporcionar atención lingüística al alumnado extranjero y de promover la coordinación con los encargados de fomentar las actuaciones de desarrollo de las políticas educativas (Departament d'Educació, 2009b).

En este marco, las instituciones educativas que tienen alumnos extranjeros han de considerar esta nueva realidad en el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) que, teniendo como punto de partida la consideración de la lengua catalana como el

instrumento de cohesión social en un contexto plurilingüe (Generalitat de Catalunya, 2004a; Departament d'Educació, 2007, 2009b), hace referencia a todo lo que está relacionado con la enseñanza de las dos lenguas oficiales y las extranjeras.

De manera más concreta, el PLC se ha convertido en el instrumento que recoge la responsabilidad de cada institución escolar en materia lingüística. Un primer aspecto a resaltar es que este Proyecto se elabora en función de las características sociolingüísticas y socioeducativas del contexto donde se ubica cada centro (González Riaño, 2004).

Así, entre las diferentes razones pedagógico didácticas que hacen que su existencia se convierta en necesaria, remarcamos dos:

1. Porque permite la posibilidad de iniciar las enseñanzas lingüísticas de una manera integrada, es decir, atendiendo a las necesidades formativas desde la perspectiva de la/las lenguas de la comunidad, la lengua oficial del Estado y de la/las lenguas extranjeras.
2. Porque establece los criterios oportunos para el tratamiento de la diversidad lingüística o, lo que es lo mismo, expone las actuaciones que se consideran necesarias para asegurar que todos los alumnos, sea cual sea su lengua materna, consigan unos niveles de competencia similares (González Riaño, 2000, 2004).

Además, tal como señala este autor, este documento se convierte no sólo necesario, sino imprescindible y su línea ha de ir en consonancia con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Y a pesar de que se pueda considerar un instrumento pedagógico teórico abstracto, no lo es.

El PLC ha de establecer el uso de las lenguas en los diferentes ámbitos de la vida del centro. De esta manera, habrá de recoger las decisiones consensuadas que la comunidad educativa tome en este sentido. *“El objetivo de estas decisiones hace referencia, por un lado al papel de la escuela para compensar desigualdades y, por otro, a la necesidad de superar prejuicios lingüísticos y mejorar actitudes”* (González Riaño, 2004: 87). Y, en este sentido, las medidas

que se aprueben habrán de quedar fijadas en los siguientes ámbitos: a) administrativo; b) de gestión pedagógica; c) de relación centro-comunidad; y d) de interrelación profesor-alumno.

Con este marco de fondo, se desprende que el tratamiento lingüístico que se haga desde el centro educativo será muy importante para la adquisición de una nueva L2, en especial de aquellos escolares que provienen de la inmigración, entre otras cosas porque la diferencia en la L1 de los estudiantes respecto a la lengua de la escuela puede convertirse en un serio obstáculo para su integración (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2008).

Pero, además, los centros con alumnado extranjero tienen la obligación de elaborar el Plan de Acogida y de Integración, que vendría a definirse “como el conjunto sistemático de actuaciones del centro para atender la incorporación de todo el alumnado” (Generalitat de Catalunya, 2004a: 26). Actuaciones que habrán de estar recogidas en los documentos del centro: proyecto educativo, reglamento de régimen interno, PCC, etc., y de manera específica en el proyecto lingüístico, que es donde han de constar las actuaciones ligadas a la enseñanza y uso de la lengua catalana.

El plan de Acogida y de Integración, implica entre otros aspectos: un protocolo de actuación con todo el alumnado de nuevo ingreso, las medidas específicas para atender las necesidades comunicativas del alumnado, el fomento entre todo el alumnado de pautas de uso lingüístico favorables a la lengua catalana, la sensibilización de toda la comunidad escolar para la educación intercultural, las estrategias para potenciar la participación de las familias y definir los criterios de evaluación del mismo.

Para llevar a cabo el diseño y la aplicación práctica del Proyecto Lingüístico y coordinarlo con el Plan de Acogida y de Integración del alumnado recién llegado, se crea en cada centro la figura del coordinador/a lingüístico/a, de interculturalidad y de cohesión social, el coordinador/a LIC. Además, también se crea un Aula de Acogida y la figura del tutor/a de acogida.

El coordinador/a LIC, entre otras tareas, se coordina con los asesores de lengua, interculturalidad y cohesión social de los Servicios Territoriales, coordina las actuaciones curriculares y no curriculares de tipo lingüístico e intercultural, se coordina con las instituciones y entidades del entorno para facilitar la integración lingüística y social del alumnado, etc.

Por otro lado, el Aula de Acogida es un espacio abierto en el centro educativo que se convierte en un marco de referencia y un entorno de trabajo “*que facilita la atención inmediata y más adecuada del alumnado recién llegado y que ayuda al profesorado ante los nuevos retos educativos*” (Generalitat de Catalunya, 2004a: 31).

Podemos definirla como una estructura organizativa que prevé una serie de actuaciones que garanticen una atención personalizada de calidad, un aprendizaje intensivo de la lengua catalana y la progresiva incorporación del alumnado al aula ordinaria mediante el paso de un lenguaje comunicativo a un lenguaje más académico (Departament d’Educació, 2009c).

La enseñanza que reciben en el Aula de Acogida, es en lengua catalana y se basa en dos objetivos: a) que el alumnado extranjero aprenda la lengua propia de la Comunidad; y b) que lleguen a adquirir los conocimientos académicos básicos de acuerdo con las necesidades que presenten³².

En relación al tiempo que los alumnos han de asistir a este Aula, el Departament d’Educació (2009c) ha dado una serie de orientaciones. En un principio, se recomienda que no supere los dos años, sabiendo que la permanencia dependerá de la situación personal de cada caso particular (escolarización previa, riesgo de marginación social, dominio lingüístico, etc.) y de los progresos que cada alumno haga.

En lo que se refiere a las horas que los alumnos han de pasar en el Aula de Acogida, se aconseja que sea como máximo la mitad de su horario lectivo semanal y que las horas vayan disminuyendo a medida que progrese en su

³² Necesidades que en muchos casos se traducen en procedimientos de aprendizaje de lectura y escritura alfabéticas (Arnau, 2005).

aprendizaje. Asimismo, se sugiere que el número de alumnos que comparten el espacio de Acogida no sobrepase los 12 alumnos.

Pero en todo este proceso hay una figura que resulta clave en su gestión: el Tutor/a de Acogida. Además de gestionar el Aula de Acogida, el Tutor/a de Acogida tiene la función de coordinarse con el coordinador/a LIC, con los tutores/as del aula ordinaria donde se ha adscrito el alumno, con los profesionales especialistas (EAP, psicopedagogo/a, etc.), mediar entre el centro y la familia, colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares, etc.

A día de hoy todavía son escasas las evaluaciones sobre los efectos que están teniendo estas Aulas en el sistema educativo catalán. Actualmente, podemos contar con algunos estudios que se han interesado en conocer qué consecuencias está teniendo esta medida sobre la adquisición de la lengua catalana y la adaptación educativa del alumnado extranjero. En este sentido, Serra (2006) recoge el conjunto de conclusiones a las que llegaron Vila, Perera Serra y Servei d'Ensenyament del Català (2006) tras un análisis de los resultados del alumnado que asistía a las Aulas de Acogida de Cataluña durante el curso 2004-2005.

Este estudio se propuso evaluar el funcionamiento de estas aulas mediante dos pruebas diferentes: una sobre conocimiento de catalán del alumnado extranjero que acudía a las Aulas de Acogida y otra sobre el nivel de integración del alumnado en estas Aulas y en el aula ordinaria. Entre las conclusiones más destacadas encontramos:

- El conocimiento en lengua catalana (oral y escrito) del alumnado evaluado que asiste al Aula de Acogida es aceptable.
- La comprensión oral y lectora es aceptable, sin embargo existen limitaciones en la expresión tanto oral como escrita, lo que puede dificultar su participación activa en algunas tareas del aula.
- Parece observarse mayor facilidad para participar en actividades conversacionales y mayor dificultad para implicarse en tareas académicas.

- Los resultados sobre adaptación e integración escolar son satisfactorios y altamente significativos para el aprendizaje de la lengua catalana.
- También se observó que, para el desarrollo de la lengua catalana, variables como la edad, el tiempo de residencia, la lengua familiar, la escolarización previa y el número de horas en el aula de acogida, era importante considerarlas.
- En relación a la lengua familiar, el alumnado con una L1 románica obtiene mejores resultados que el alumnado que tiene una lengua propia no románica.
- Los niveles más elevados de lengua catalana los adquiere el alumnado de las Aulas de Acogida que lleva entre uno y dos años de residencia
- El alumnado evaluado con una buena escolarización previa en su lengua propia tiene menos dificultades que el alumnado con menos conocimientos académicos en su L1.
- Y, el aula de acogida bien utilizada se muestra como un recurso excelente.

En la misma línea, Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués (2009), en el curso escolar 2005-2006 y con el doble objetivo de analizar la eficacia de las Aulas de Acogida sobre la adquisición de la lengua catalana y profundizar sobre la relación que existe entre el conocimiento de esta lengua y adaptación escolar, llegaron a unas conclusiones similares a las de Serra (2006).

De manera más precisa, en este segundo estudio se observó que el alumnado extranjero obtiene un conocimiento aceptable en la parte expresiva del lenguaje (obtienen mejores puntuaciones en expresión oral que en expresión escrita) y un conocimiento notable en aspectos comprensivos. Asimismo, se estableció de nuevo la importancia de la lengua catalana para la adaptación del colectivo inmigrante. Es decir, se observó una relación directa entre el conocimiento lingüístico en lengua catalana y su adaptación educativa, concretándose en que a mayor conocimiento de la lengua mayor adaptación.

Queda pendiente el seguimiento de cómo las Aulas de Acogida se organizan y agrupan al alumnado en el conjunto de los centros (Benito y González, 2010).

Pero además de estas aulas con carácter integrador, abierto, flexible y dinámico, para el curso 2008/2009 en Cataluña se ha llevado a cabo de forma experimental una iniciativa en algunas localidades catalanas que poco tiene que ver con lo expuesto hasta el momento. Esta propuesta consiste en la creación de centros especiales para el alumnado extranjero con edades comprendidas entre los 8 y 18 años que se incorporan a la institución educativa con el curso escolar empezado. Los espacios de Bienvenida Educativa, así denominados oficialmente, se encuentran enmarcados fuera de la red escolar. En ellos se crean grupos de 15 a 20 alumnos extranjeros recién llegados y durante cuatro horas al día se realizan actividades que mantienen una relación directa con el conocimiento del sistema educativo y del entorno social y cultural. No obstante, algunos profesionales de la educación opinan que este nuevo emplazamiento no es una solución, sino que termina retrasando la integración y evita el contacto directo con su grupo de iguales. Pero aún así, esta iniciativa se ha creado con la intención de que se conviertan en una extensión de los Planes Educativos de Entorno (Molina, 2009).

Precisamente, el Plan para la Lengua y Cohesión Social (Generalitat de Catalunya, 2004a) también tiene en cuenta estos *Planes Educativos de Entorno* (Departament d'Educació, 2006). Como ya destacamos en un apartado anterior, esta propuesta pretende dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas, y se entienden como una red de apoyo a la acción educativa fuera del ámbito escolar, a partir de la colaboración de diferentes colectivos.

Los Planes Educativos de Entorno se dirigen a todo el alumnado y a toda la comunidad educativa, pero de una manera especial a los sectores sociales más desfavorecidos. Sus dos ejes básicos son la educación intercultural como vía para fomentar la cohesión social y la consolidación de la lengua propia de la Comunidad catalana como lengua de uso social habitual.

Por último, antes de entrar a abordar la situación lingüística que vive Cataluña, es necesario terminar este apartado recogiendo una iniciativa que surge del Plan para la Lengua y la Cohesión Social. En noviembre de 2007 la Generalitat de Cataluña publica el nuevo Plan para la Actualización de la Metodología de Inmersión en el actual Contexto Sociolingüístico 2007-2013 con el objetivo de:

“...conseguir que todo el alumnado, independientemente de su lengua familiar, adquiera una sólida competencia comunicativa en acabar la educación obligatoria, de manera que pueda utilizar normalmente y de manera correcta el catalán y el castellano, y que comprenda y emita mensajes orales y escritos en, como mínimo, una lengua extranjera. Es un plan que debe ayudar a consolidar en los centros educativos la lengua catalana como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe” (Generalitat de Catalunya, 2007: 3).

Este Plan tiene como pilares fundamentales una intervención centrada en la lengua, la interculturalidad y la cohesión social. Como hemos visto anteriormente estos tres elementos se intentan concretar en los Planes Educativos de Entorno, la creación de aulas de acogida y la promoción de un centro acogedor. Por tanto, se ha visto necesario dentro de este nuevo contexto:

“...adaptar y potenciar la inmersión lingüística, aprovechando el patrimonio pedagógico de toda la experiencia acumulada. Por este motivo, se creó un grupo de trabajo dentro del Consejo asesor de la lengua a la escuela con la finalidad de adaptar la metodología de inmersión a las nuevas necesidades y las nuevas realidades sociolingüísticas” (Generalitat de Catalunya, 2007: 7).

Finalmente, el documento termina recogiendo un conjunto de elementos que nos guían en un abordaje más completo y adecuado de la inmersión lingüística. Concretamente, se destacan:

- Importancia de fomentar el lenguaje oral.
- Organización diferente del alumnado que permita participar en situaciones diversas.

- Evaluación como proceso y no como producto.
- Reconocimiento de la lengua familiar y su práctica educativa.
- Considerar el aprendizaje de la lengua catalana como un proceso complicado y largo.
- Considerar las características individuales para el aprendizaje.
- Tratamiento global de la lengua en los diferentes grados educativos así como en las asignaturas.
- Uso de las TIC para el trabajo de la comprensión.
- Dinamizar el trabajo por la red.
- Compartir experiencias enriquece al profesorado.

Así, este conjunto de aportaciones debe de ser una base fundamental para las intervenciones de los profesionales de la educación. En este sentido, en contextos plurilingües es necesario fomentar prácticas que contemplen el aprendizaje de las lenguas oficiales y a la vez que respeten y se valoren las lenguas y culturas de origen.

Teniendo en cuenta que España es un Estado plurilingüe y pluricultural vamos a pasar a analizar en qué situación se encuentra actualmente el Estado español ante esta diversidad, para posteriormente centrarnos en el contexto catalán.

III. Diversidad lingüística y educación

1. PLURILINGÜISMO Y PLURICULTURALIDAD: LA SITUACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

La actual situación de las comunidades bilingües del Estado, junto con la llegada de población extranjera con un bagaje lingüístico y cultural muy diverso, nos lleva a que actualmente tengamos que hablar de una España plurilingüe y pluricultural. Esta idea se refuerza con una nueva visión de Europa.

La Unión Europea nace bajo la filosofía de respetar todas las lenguas oficiales de sus países de manera igualitaria. Aún es más, considera fundamental que las lenguas minoritarias de cada uno de los Estados sean respaldadas y fortalecidas (Turell, 2007).

Sobre este respeto y atención a la diversidad lingüística, y situándonos concretamente en nuestro contexto, las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA) que comparten, junto con el castellano, otra lengua diferente están consideradas Comunidades bilingües. Concretamente, hay 19.320.249 personas (41,15% de la población total) repartidas en seis CCAA³³ que se encuentran en esta situación de pluralidad (INE, 2010d). Pero hace apenas 70 años la

³³ El 41,15% hace referencia a las CCAA que tienen reconocidas oficialmente la existencia de segundas lenguas en su territorio. En este sentido, ya en 1992 Siguan señalaba que más del 40% de la población habitaba en lugares donde el castellano o español, lengua oficial del Estado, coexistía con otras lenguas como el catalán, el vasco, el gallego, etc. (Siguan, 1992). Consecuentemente, se observa como esta cifra en los últimos 18 años ha ido en aumento.

cooficialidad de tres de las principales lenguas minoritarias del Estado: el vasco, el gallego y el catalán, tuvieron que superar algún que otro obstáculo. Precisamente, a mediados del siglo XX durante la dictadura de Franco se *“reprimió y se prohibió la enseñanza y el uso público de todas las lenguas distintas al español”* (Turell, 2007: 28).

Más adelante, en 1977, estas tres lenguas empezaron a tener un reconocimiento oficial. En 1978, con la Constitución Española, esta situación terminó de normalizarse al reconocer a Cataluña, País Vasco, Valencia, Galicia, las Islas Baleares y Navarra su condición bilingüe. Básicamente, el estado de las lenguas oficiales minoritarias quedó fundamentado legislativamente en dos marcos. En primer lugar, la Constitución de 1978 reconoció la realidad de un Estado plurilingüe y pluricultural y, en segundo lugar, permitió su estructuración en Comunidades Autónomas (Siguan, 1992).

Consecuentemente, el reconocimiento oficial de poder usar más de una lengua en una única CCAA nos permite poder hablar, como ya hemos destacado, de un número bastante representativo de la población que, a día de hoy, se considera bilingüe. Además de la consecuente elaboración de políticas lingüísticas surgidas de los estatutos que lucharon por amparar y fomentar estas lenguas (Turell, 2007).

Teniendo en cuenta este marco legal, los Estatutos de Autonomía promulgados por las diferentes Comunidades del Estado son la clave para seguir impulsando normativas que avalen la normalización lingüística más adecuada en cada uno de sus territorios. De esta manera, encontramos algunas CCAA que sí han hecho uso de este privilegio, y han redactado unos Estatutos que reconocen la existencia de una lengua propia que coexiste con el castellano.

Concretamente, los Estatutos de las Comunidades de las Islas Baleares, País Vasco, Cataluña, Galicia, Navarra y la Comunidad Valenciana declaran la existencia de una lengua propia que, juntamente con el castellano, es lengua oficial en su territorio.

Otro caso es el de Aragón y de Asturias, que pese a no reconocer la cooficialidad de las lenguas que coexisten juntamente con el castellano en estas

zonas, en sus Estatutos se concreta que la diversidad lingüística de su territorio será objeto de protección y promoción³⁴.

En palabras de Turell (2007), esta clasificación que acabamos de hacer sobre las diferentes CCAA podría realizarse de la siguiente manera. Por un lado, esta autora denomina a los catalanohablantes, vascohablantes y gallegohablantes “*las grandes comunidades establecidas*” por su condición histórica de oficialidad, además del privilegio de poder disfrutar de unos derechos sociales, económicos e históricos que les han sido concedidos a partir de la creación de los, anteriormente destacados, Estatutos de Autonomía³⁵. Y, por otro lado, denomina “*minorías establecidas*” a los hablantes del asturiano y aragonés, dando fe de la situación de desventaja de la que parten estos territorios al no tener un reconocimiento oficial.

Es evidente, por lo tanto, que el estatus conseguido por las lenguas propias de las diferentes Comunidades del Estado varía mucho de un territorio a otro. Y esto es así aún teniendo en cuenta que:

“El estatus del que goza la lengua de una comunidad en distintos niveles resulta esencial para caracterizar la naturaleza de la situación y las perspectivas futuras de las minorías establecidas y de nueva inmigración en España: a) como símbolo de identidad personal y de pertenencia a una comunidad, b) como un exponente del mantenimiento de la lengua, la pérdida de la lengua y el bilingüismo y c) como un instrumento en la educación para contribuir al desarrollo cognitivo y a la socialización de los niños de las minorías lingüísticas” (Turell, 2007: 26).

³⁴ En el caso de Aragón, la actual Ley 10/2009 de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón (BOA núm. 252, de 30 de diciembre de 2009) destaca que el aragonés y el catalán (ambas lenguas presentes en el contexto además del castellano) han de ser especialmente protegidas y fomentadas por la administración aragonesa, sin embargo se sigue sin reconocer su oficialidad. Así, del mismo modo, en Asturias, la Ley Orgánica 1/1999, de 5 de enero (BOE núm. 7, de 8 de enero, recoge en su cuarto artículo que el bable gozará de protección, se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, y se respetará en todo caso las variantes locales y la voluntariedad en su aprendizaje, no recogiendo nuevamente su oficialidad.

³⁵ Un caso especial es el del Valle de Arán, que forma parte del territorio de Cataluña. Allí, el aranés es lengua cooficial junto con el catalán y castellano.

En cuanto a los derechos lingüísticos de los ciudadanos que hablan más de una lengua oficial del Estado, éstos están reconocidos gracias a que las diferentes CCAA que se definen como bilingües aprobaron en su momento las Leyes de normalización lingüística de acuerdo con las competencias asumidas en los respectivos Estatutos.

Estas Leyes ayudan a la reglamentación de las diferentes lenguas presentes en la Comunidad a tres niveles: la lengua en la Administración Pública, la lengua en la enseñanza y la lengua en las producciones culturales y en los *mass media*.

Además, su aplicación queda delimitada y matizada en aquellas Comunidades que establecen una subdivisión de su territorio en diferentes zonas. Así, en la Comunidad Valenciana, una vez aprobada la *Llei d'Ús i Ensenyament del valencià* (Ley 4/1983, de 23 de noviembre, desarrollada por el Decreto 79/1984), se aplica de forma restringida en la zona de predominio lingüístico castellano³⁶. Y en Navarra, la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del Vasco (BON 17/12/1986) señala una subdivisión de su territorio en tres zonas en función de su predominio lingüístico: vascófona, mixta y castellanófona³⁷, previéndose una aplicación diferenciada de la Ley según estas. Por otro lado, las Leyes de Cataluña contemplan el aranés, dialecto gascón de la lengua occitana, en el Valle de Arán y definen la política lingüística a aplicar en este territorio (MEC, 2003; Huguet, 2004).

Llegados a este punto, es preciso adentrarse en algunos de los apartados de los Estatutos de Autonomía de las CCAA bilingües³⁸ que resultan lingüísticamente más reveladores. Así, además de ofrecer una amplia visión del estado legal de la política lingüística de España, realizaremos un breve análisis de cómo ha

³⁶ La legislación de la Comunidad Valenciana establece dos zonas lingüísticas: municipios de predominio lingüístico valenciano y municipios de predominio lingüístico castellano (MEC, 2003).

³⁷ La zona vascófona está constituida por 61 municipios del norte de Navarra, con una población aproximada de 61 mil habitantes, la zona mixta está formada por 47 municipios de la cuenca de Pamplona y algunas ramificaciones y la zona castellanófona, por 147 municipios (Huguet, 2001a).

³⁸ En este primer análisis no entraremos a desarrollar el caso de de Cataluña ya que al ser el contexto donde hemos desarrollado el estudio destinaremos una parte del siguiente punto de este capítulo a detallar su situación con mayor precisión.

repercutido esta situación en el tratamiento lingüístico que se lleva a cabo en la institución educativa³⁹.

Inicialmente haremos una revisión del estado de las lenguas en Galicia. Posteriormente nos centraremos en las CCAA del País Vasco y Navarra para continuar con el caso de Islas Baleares y Comunidad Valenciana. Y, finalmente, apuntaremos en qué situación se encuentran las dos Comunidades que todavía no tienen reconocida la oficialidad del asturiano, del aragonés y del catalán (Asturias y Aragón).

EL CASO DE GALICIA

Tabla XVI: el estado de las lenguas en Galicia.

LA COMUNIDAD AUTÓNOMA GALLEGA / GALICIA		
		
LENGUAS PRESENTES EN EL TERRITORIO	EXISTENCIA DE OFICIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA
1. Castellano 2. Gallego	El gallego disfruta de oficialidad en todo el territorio de la Comunidad.	El aprendizaje de la lengua gallega está regulado oficialmente. Su enseñanza se imparte en toda la educación obligatoria.

Fuente: Elaboración propia.

Como ya se ha destacado anteriormente, Galicia es una comunidad autónoma bilingüe. En ella conviven en condición de cooficialidad dos lenguas: el castellano

³⁹ No obstante, hemos de tener presentes los posibles nuevos contextos que se están dando en algunas de las CCAA, ya que están apareciendo anteproyectos para definir nuevos marcos de la educación bilingüe (País Vasco, Galicia) o nuevas leyes ya en vigor en la que se reconocen otras lenguas además del castellano (Aragón).

y el gallego. Esta segunda lengua es hablada por el 90% de la población, lo que nos indica su importancia en todo el territorio. No obstante, no es hasta 1983 gracias a la publicación de la Ley de Normalización Lingüística, junto con el trabajo de algunos colectivos galleguistas, cuando el Gobierno de esta comunidad autónoma empieza a interesarse por incluir en la enseñanza la lengua gallega (Huguet y Madariaga, 2005).

Este precedente nace, en parte, de la promulgación dos años antes de la lengua gallega como propia de la Comunidad Autónoma. Así lo recoge su Estatuto de Autonomía aprobado por Ley Orgánica 1/1981, de 6 de abril (BOE núm. 101, de 28 de abril).

De acuerdo con las competencias derivadas del Estatuto de Autonomía de Galicia, se aprobó la Ley 3/1983, de 15 de junio, de Normalización Lingüística (DOG 14/07/1983). El Artículo 14 de esta Ley regula obligatoriedad del aprendizaje del gallego en los diferentes niveles de enseñanza no universitaria, con la finalidad de que una vez concluida la enseñanza obligatoria todos los alumnos deberán conocer y dominar las dos lenguas oficiales del territorio: el castellano y el gallego.

Esta disposición fue desarrollada por el Decreto de 8 de septiembre de 1983 (DOG 8/09/1983). En éste se determina que el número de horas lectivas en materia de aprendizaje del castellano y del gallego será el mismo. Concretamente, las horas dedicadas al aprendizaje del gallego a lo largo de la antigua EGB⁴⁰, eran de 4 horas a la semana, mientras que en BUP⁴¹ y COU⁴², se reducían 3 horas semanales. Por lo que se refiere a la Formación Profesional, el número de horas a la semana que se destinaba a este fin aún era menor al comprimirse en un total de dos horas, mientras que en el curso de acceso hablamos de 5 horas semanales. De manera que se cubre la enseñanza de la lengua gallega en todos y cada uno de los

⁴⁰ La EGB incluye los actuales cursos de la educación primaria (de 1º a 6º curso) y, en aquel entonces, también existía 7º y 8º de EGB que en la actualidad son 1º y 2º de la ESO

⁴¹ El antiguamente denominado BUP engloba tres cursos: 3º y 4º de la ESO y 1º de Bachillerato.

⁴² El curso de COU se corresponde con 2º de Bachillerato.

niveles de enseñanza no universitarios, tal y como dictamina la Ley de Normalización Lingüística.

Cinco años más tarde, en 1988, se llevan a cabo algunas modificaciones y se incorporan modelos de enseñanza bilingüe. En este sentido, hasta el curso 1988/1999 el gallego sólo era una asignatura más del currículum. A ésta se le destinaban 4 horas de aprendizaje a la semana durante la etapa de la EGB con la posibilidad de recibir los primeros aprendizajes en gallego si esta era la lengua propia de los escolares.

Ya en 1995, el Decreto 247/1995, de 14 de septiembre (DOG 15/09/1995), normalizó el uso del gallego en el conjunto del sistema educativo de Galicia. Mientras que en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, la lengua usada había de ser la que predominase entre el alumnado, en el resto de ciclos y etapas se seguía un sistema mixto, basado en el uso de las dos lenguas oficiales para impartir las diferentes áreas curriculares. Además, esta normativa determinaba cuáles eran las materias que se habían de impartir necesariamente en gallego, el resto de materias se daban según se hubiera establecido en el Proyecto Educativo de cada centro. Al cabo de un tiempo, ciertos aspectos del citado Decreto fueron modificados por el Decreto 66/1997, de 21 de marzo (DOG 3/04/1997) cuya regulación preveía que el gallego se utilizase de forma preferente tanto en las relaciones internas como externas de los centros educativos⁴³ (Huguet, 2001a; MEC, 2003; Huguet y Madariaga, 2005).

A continuación vamos a proceder a detallar la situación lingüística del euskera en el País Vasco y Navarra al ser los únicos territorios donde se hace uso de esta lengua.

⁴³ A pesar de que la lengua gallega es cooficial en Galicia, hay una clara diferencia de la consideración y tratamiento que se hace de esta lengua minoritaria entre el ámbito rural y el ámbito urbano, siendo el ámbito rural el que acoge más hablantes de esta lengua y donde recibe más consideración dentro del contexto educativo. De esta manera, el sistema educativo favorece que los que tienen el gallego como L1 (ámbito rural) lleguen a ser bilingües activos, y los que tienen el castellano como L1 (ámbito urbano), bilingües pasivos (Costas y Paredes, 2001).

EL CASO DEL PAÍS VASCO

Tabla XVII: el estado de las lenguas en el País Vasco.

LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO / EUSKADI		
		
LENGUAS PRESENTES EN EL TERRITORIO	EXISTENCIA DE OFICIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano 2. Euskera 	<p>El euskera es una de las dos lenguas oficiales de la Comunidad.</p>	<p>El aprendizaje de la lengua vasca está regulado oficialmente. Su enseñanza se imparte en toda la educación obligatoria a partir de tres modelos diferentes: Modelo A, Modelo B y Modelo D.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El País Vasco junto con Navarra son las dos CCAA donde el euskera es lengua oficial. No obstante, en este territorio en concreto, la lengua vasca únicamente es considerada como primera lengua por una pequeña parte de la población, mientras que este índice asciende considerablemente (hasta el 52%) si nos referimos a la población que dice entenderla (Huguet y Madariaga, 2005). En este sentido, y referido al mapa sociolingüístico de 2006 (Gobierno Vasco, 2009) hay que señalar que del total de la población mayor de 5 años, 37,5% eran bilingües, 17,3% eran bilingües pasivos y el 45,2% eran castellanohablantes monolingües.

A nivel educativo, tenemos que retroceder hasta los años 60 para poder hablar de la enseñanza en las escuelas del euskera. Aunque en su inicio en algunas ikastolas la enseñanza de esta lengua fue clandestina, en 1979 con la aprobación del Estatuto de Autonomía⁴⁴ y en 1982 con la aprobación de la Ley de

⁴⁴ Aprobado mediante Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre (BOE núm. 306, de 22 de diciembre)

normalización lingüística, aumentó el interés social por escolarizar a los infantes en un modelo que permitiera el aprendizaje del euskera.

Estas dos lenguas quedan reguladas con el Decreto 138/1983 de 11 de julio publicado por el Departamento de Educación y Cultura y su organización quedó condicionada al trato que se les daba a ambas lenguas en el sistema educativo.

Esta organización, además, se ve diferenciada según el nivel educativo al que hagamos referencia. Concretamente, los modelos lingüísticos a los que se pueden acoger las ikastolas en los ciclos de Infantil y primaria son:

1. *Modelo A*: la totalidad de la enseñanza se realiza en castellano, excepto el euskera. El euskera es una asignatura como las otras materias y se le dedican entre 4 y 5 horas.
2. *Modelo B*: ambas lenguas son utilizadas para la enseñanza de diferentes asignaturas del currículum. Normalmente se intenta mantener un equilibrio entre el número de materias que se imparten en castellano y entre las que se imparten en euskera. Al mismo tiempo, el castellano y el euskera forman parte del currículum como asignaturas a las que se suele dedicar una media de entre 4 o 5 horas semanales a su aprendizaje.
3. *Modelo D*: la totalidad de la enseñanza se realiza en euskera, excepto la asignatura de lengua castellana. A esta materia se le dedica entre 4 y 5 horas a la semana.

Por lo que se refiere a la enseñanza Secundaria y el Bachillerato los modelos que se mantienen son el A y el D, aunque sufren ligeras modificaciones.

4. *Modelo A*: Mientras que en este modelo se sigue llevando a cabo una enseñanza mayoritaria en lengua castellana (a excepción de las asignaturas: Lengua y Literatura Vasca y las Lenguas Modernas), el número que se le dedica al aprendizaje de la segunda lengua (en este caso el euskera) se reduce hasta 3 o 4 semanales.

5. *Modelo D*: encontramos la misma situación que en el modelo A pero a la inversa. En este caso, en la totalidad de la enseñanza la lengua de instrucción es el euskera (a excepción de: Lengua y Literatura Castellana y las Lenguas Modernas), mientras que el castellano es vehículo de enseñanza-aprendizaje durante 3 o 4 horas semanales.

Los tres modelos en los que se fundamenta el sistema educativo vasco nacieron de la concreción de unos criterios psicopedagógicos en los que la lengua materna de los estudiantes era el vehículo de enseñanza de cualquier aprendizaje, incluyendo también el de las otras lenguas. Por poner un ejemplo, los alumnos que tengan como lengua materna el euskera (vascohablantes) deberían escolarizarse en el Modelo D, para los alumnos competentes en las dos lenguas oficiales del territorio estaría pensado el Modelo B⁴⁵ y, finalmente, los castellanohablantes se destinarían a escolarizar en el Modelo A.

Sin embargo, los padres tienen plena libertad en escoger el modelo educativo en el que desean escolarizar a sus hijos. Según varios autores, por lo general, en este territorio se prioriza una escolarización en los Modelos B y D independientemente de su lengua familiar, mientras que el Modelo A, cuya elección es menos frecuente, puede llegar a desaparecer (Aliaga, 2004; Etxebarria, 2004; Huguet y Madariaga, 2005).

⁴⁵ La lectoescritura en este modelo está pensada para realizarla en la lengua castellana.

EL CASO DE NAVARRA

Tabla XVIII: el estado de las lenguas en Navarra.

LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA / NAFARROA		
		
LENGUAS PRESENTES EN EL TERRITORIO	EXISTENCIA DE OFICIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA
1. Castellano 2. Euskera	Como ocurre con el País Vasco, el euskera es lengua oficial en la Comunidad.	El sistema educativo cuenta con cuatro modelos educativos diferentes (Modelo A, B, D y G) dependiendo de la zona donde se escolarice al alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

A pesar que el euskera está presente en una pequeña parte del territorio navarro desde hace mucho tiempo, esta lengua se ha visto implicada en una situación de repliegue, entre otras cosas, porque su conocimiento se restringía a la zona norte de la Comunidad. Esta situación generó que en los años 90 únicamente un poco más del 10% de la población afirmara conocer esta lengua (Huguet y Madariaga, 2005).

Actualmente, en la Comunidad de Navarra el euskera comparte cooficialidad con el castellano. Esta realidad queda recogida en la *Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra*⁴⁶ (BOE núm. 195, de 16 de agosto).

Con todo, la enseñanza de las lenguas en la educación obligatoria de esta comunidad autónoma quedó regulada con la Ley Foral 18/1986, de 15 de

⁴⁶ Esta Ley vendría a ser el equivalente a los Estatutos de Autonomía que tienen, por ejemplo, las CCAA de Galicia y País Vasco.

diciembre, de la lengua vasca (BON 17/12/1986). Concretamente, en el Artículo 5 de esta Ley se establecen tres zonas diferenciadas en todo el territorio navarro, todas ellas condicionadas al conocimiento y el uso que se tiene del euskera: la zona vascófona, la zona mixta y la zona castellanófona a efectos, entre otros, de la impartición de las lenguas a nivel educativo.

Por ello, el análisis que procederemos a desarrollar está dividido según esta categorización por zonas. El Decreto 159/1988, de 19 de mayo (BON 1/07/1988), desarrollado por las Órdenes Forales 1049/1988, de 3 de noviembre, 848/1988 y 849/1988, de 30 de agosto, regularon 4 modelos lingüísticos diferentes:

ZONA VASCÓFONA

1. *Modelo A:* La lengua de instrucción en este Modelo es el castellano. El euskera únicamente se imparte como asignatura durante 3 o 4 horas semanales según el ciclo educativo en el que nos encontremos. A diferencia del País Vasco, en este Modelo los alumnos que cursaba por aquel entonces el Ciclo Superior de la EGB (corresponde actualmente a 1º y 2º de la ESO) podían recibir una asignatura del currículum en esa lengua, mientras que se podía aumentar el número de materias hasta dos en los cursos de Enseñanza Media⁴⁷. Esta última opción siempre con la condición de que la solicitud se realice por un mínimo de alumnos.
2. *Modelo B:* en este Modelo existen dos lenguas de enseñanza: el castellano y el euskera. Esta segunda lengua está presente en una asignatura del Ciclo Inicial y Medio, en dos materias del Superior y, finalmente, en una o dos disciplinas de los cursos de Educación Media. Sin embargo, el castellano se enseña 3 o 4 horas en los diferentes ciclos y niveles educativos, a excepción de 2º de BUP donde se concretan 4 horas obligatorias y en 3º curso BUP⁴⁸ que ya deja de ser una asignatura obligatoria del currículum.

⁴⁷ La Enseñanza Media corresponde a los diferentes cursos de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y los Ciclos Formativos de grado medio.

⁴⁸ En la Organización del sistema educativo actual 2º de BUP corresponde a 4º de ESO y 3º de BUP a lo que ahora denominamos 1º de Bachillerato.

3. *Modelo D*: el euskera es la lengua por excelencia de este modelo. A excepción de la asignatura de castellano, en el resto de materias la lengua vehicular de aprendizaje es el vasco. Por esa razón, el número de horas que se dedican a aprender el castellano se reduce considerablemente equiparándose a las mismas que se le concede en el Modelo B.

ZONA MIXTA

En esta zona el decreto autoriza la enseñanza de y en euskera, previa petición de los padres o tutores, o del alumnado, y con la condición de que haya un número mínimo de escolares para formar un grupo o unidad escolar. Los modelos a los que se habrían de adecuar las peticiones serían los mismos que los de la zona vascófona.

En esta zona existe también el Modelo G: toda la enseñanza se imparte en castellano sin que haya presencia del euskera.

ZONA CASTELLANÓFONA

En esta zona, el euskera sólo puede tener presencia en la enseñanza como asignatura (ver modelo A). Es más, este modelo únicamente podrá ponerse en marcha en este territorio previa petición de los padres o tutores, o del alumnado, y si además existe un número mínimo de solicitantes que garanticen poder formar un grupo. No obstante, el alumnado también se puede acoger al Modelo G, y en la enseñanza de titularidad privada hay una cierta oferta del Modelo D (Huguet, 2001a; MEC, 2003; Huguet y Madariaga, 2005).

Aún es más, a pesar de las similitudes entre los modelos educativos en Navarra y el País Vasco existe una gran diferencia. Concretamente, Huguet (2001a) afirma que: “*Mientras en el País Vasco el criterio de lengua materna parece guiar la existencia de uno u otro modelo, en el caso de Navarra esta existencia se relaciona con la voluntariedad*” (Huguet, 2001a: 83).

Una vez desgranada la situación en materia educativa del País Vasco y Navarra, continuaremos con este análisis centrándonos en dos CCAA que

comparten el catalán en todo su territorio: La Comunidad Valenciana y las Islas Baleares.

EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VALENCIANA

Tabla XIX: el estado de las lenguas en la comunidad valenciana.

LA COMUNIDAD VALENCIANA / COMUNITAT VALENCIANA		
		
Lenguas presentes en el territorio	Existencia de oficialidad	Situación administrativa de las lenguas en la escuela
<ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano 2. Valenciano 	<p>El valenciano (considerado por filólogos y dialectólogos una variante de la lengua catalana) es oficial en todo el territorio.</p>	<p>En esta comunidad autónoma los centros podrán basar su enseñanza en varias modalidades: Programas de Enseñanza en Valenciano, Programas de Inmersión Lingüística y Programas de Incorporación Progresiva.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El uso de la lengua valenciana durante años se ha visto restringido a la familia y/o a ámbitos más coloquiales. No obstante, aproximadamente la mitad de la población valenciana declara ser hablante habitual de esta lengua y el 90% afirma entenderlo. Esta situación generó que en el ámbito de la escolaridad privada se emprendieran iniciativas para la enseñanza de la lengua valenciana (Huguet y Madariaga, 2005).

Años más tarde, se establecieron como lenguas oficiales de la Comunidad el castellano junto con el valenciano a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana (BOE núm. 164, de 10 de julio).

Un año más tarde, las Cortes Valencianas, aprobaron la Ley 4/1983, de 23 de noviembre, del Uso y Enseñanza del Valenciano donde se maneja el concepto de “lengua habitual” para referirse a la lengua de instrucción en los primeros niveles educativos. Además, su Artículo 19 remarca que una vez los escolares finalicen la enseñanza obligatoria deberán saber usar en igualdad de condiciones ambas lenguas oficiales tanto en lo que a nivel escrito y oral se refiere.

Ya en 1984, los Decretos de 30 de julio y de 1 de septiembre despliegan la citada Ley. A partir de ambos Decretos se normaliza el aprendizaje del valenciano como materia que se imparte durante 3 o 4 horas semanales en la enseñanza obligatoria y en la enseñanza media. Por otro lado, la normativa de la Comunidad Valenciana establece dos zonas lingüísticas en su ámbito territorial: la zona de predominio lingüístico valenciano y la zona de predominio lingüístico castellano. Así, el Artículo 11 del Decreto de 1 de septiembre de 1984 dice que en las zonas de predominio lingüístico valenciano la lengua valenciana, además de ser una asignatura, se irá extendiendo de manera progresiva como vehículo de enseñanza a partir del Ciclo Medio para que el alumnado llegue a tener un conocimiento de valenciano y de castellano similar al finalizar la educación obligatoria.

Por otro lado, se ha de remarcar la Orden de 23 de noviembre de 1990 en la que se regula la inmersión lingüística en la enseñanza. Además, según las previsiones de los Reglamentos Orgánicos de los centros educativos (Decreto 233/1997 y 234/1997, de 2 de septiembre), los programas de educación bilingüe que se lleven a cabo en los centros tendrán que constar en sus Proyectos Educativos y podrán basarse según tres modalidades: Programas de Enseñanza en Valenciano, Programas de Inmersión Lingüística y Programas de Incorporación Progresiva (Huguet, 2001a; MEC, 2003; Huguet y Madariaga, 2005).

EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LAS ISLAS BALEARES

Tabla XX: el estado de las lenguas en las Islas Baleares.

LAS ISLAS BALEARES Y PITIUSAS / ILLES BALEARS I PITIUSES		
		
LENGUAS PRESENTES EN EL TERRITORIO	EXISTENCIA DE OFICIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Castellano 2. Catalán. 	<p>Se emplean variantes dialectales del catalán, que es lengua oficial.</p>	<p>En los centros educativos no universitarios se enseñan ambas lenguas. Es más, queda establecido que el número de hora de enseñanza de la lengua castellana y catalana ha de ser el mismo a lo largo de toda la etapa de educación obligatoria.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como se refleja en la tabla anterior, en las islas Baleares y Pitiusas las dos lenguas que comparten oficialidad son el castellano y variantes dialectales del catalán. En esta zona, según Huguet y Madariaga (2005), el 90% de la población afirma comprender esta lengua y además, la mitad del total de la población balear reconoce tener como lengua materna el catalán. No obstante, su reconocimiento a nivel administrativo es muy reciente.

Concretamente, su oficialidad, juntamente con el castellano, queda recogida en la Ley Orgánica 2/1983, de 25 de febrero, por la que se aprueba el Estatuto de Autonomía de las Islas Baleares (BOE núm. 51, de 1 de marzo)⁴⁹.

⁴⁹ Reformado por Ley Orgánica 9/1994, de 24 de marzo (BOE núm. 72, de 25 de marzo) y por Ley Orgánica 3/1999, de 8 de enero (BOE núm. 8, de 9 de enero).

Así, la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB), sobre sus competencias estatutarias, declaró el catalán como lengua oficial en el ámbito de la enseñanza a través de la Ley 3/1986, de 19 de abril, de Normalización Lingüística (BOE 16/07/1986). También se estableció que el catalán había de ser enseñado como asignatura durante 4 horas semanales. A pesar de esta regulación, estas directrices no se cumplieron de manera generalizada, situación que cambió una vez que se firmó el Convenio del 29 mayo de 1990 entre el MEC y la CAIB.

Con este Convenio, la enseñanza del catalán como materia se convirtió en una realidad en la mayor parte de los centros educativos y la lengua catalana comenzó a implantarse como lengua vehicular de la enseñanza. Con ello, varios centros siguieron programas de inmersión lingüística unos años más tarde. La normativa sobre la educación bilingüe en la CAIB no se estableció hasta el año 1997 con el Decreto 92/1997, de 4 de julio (BOCAIB 17/07/1997), el cual regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana en los centros educativos no universitarios.

Con este Decreto, el número de horas que se dediquen a la enseñanza de la lengua catalana ha de ser el mismo que para la lengua castellana en todas las etapas de la educación obligatoria. También se indica, para cada nivel y etapa educativa las materias que necesariamente han de ser impartidas en catalán. Además, la Administración educativa ha de promover el catalán como lengua vehicular y los centros educativos la irán implantando de manera progresiva especificándolo previamente en el Proyecto Lingüístico de Centro. En Órdenes posteriores se ha profundizado en estas cuestiones (Huguet, 2001a; MEC, 2003; Huguet y Madariaga, 2005).

No obstante, en 2008 se publicó un Decreto⁵⁰, relativo a la ordenación general de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, en la que se establece que la lengua catalana es la lengua de la enseñanza, y se regula su uso como lengua vehicular de aprendizaje en las etapas educativas antes mencionadas. Así mismo, este Decreto deroga otras disposiciones, como la que

⁵⁰ (BOIB núm. 83, de 14 de juny de 2008)

regula el derecho de los padres a elegir la lengua de los alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos.

Finalmente, pasaremos a analizar la situación de las dos CCAA que a pesar de que en su territorio se habla más de una lengua, sus estatutos de Autonomía siguen sin reconocer la cooficialidad de ellas junto con la lengua castellana.

EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN.

Tabla XXI: el estado de las lenguas en Aragón.

LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ARAGÓN/D'ARAGÓ/D'ARAGÓN		
		
LENGUAS PRESENTES EN EL TERRITORIO	EXISTENCIA DE OFICIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA
<ol style="list-style-type: none">1. Castellano2. Aragonés3. Catalán	El castellano es la única lengua oficial de la Comunidad. El aragonés y el catalán están reconocidos por la recientemente aprobada Ley de Lenguas.	En los centros educativos aragoneses la lengua vehicular de enseñanza es el castellano. No obstante, los centros educativos pueden decidir contar con el aprendizaje <i>del catalán y del aragonés</i>

Fuente: Elaboración propia.

Aragón es una Comunidad donde la lengua mayoritaria de la población (el castellano), coexiste con dos lenguas autóctonas con una clara posición de inferioridad: el aragonés, que se habla en los valles pirenaicos, y el catalán, que se habla en la parte Oriental de la Comunidad (Huguet, 2006; Huguet, Chireac, Janés, Lapresta, Navarro, Querol y Sansó, 2008).

Concretamente, la provincia de Huesca es el territorio que acoge mayor diversidad lingüística caracterizada por ser una zona trilingüe. En ella destaca la presencia de la lengua catalana, el aragonés, así como la lengua castellana. De manera más precisa, el catalán se habla en la franja oriental de la provincia que se sitúa limítrofe a Cataluña, y el aragonés se utiliza en gran parte de la zona norte. Concretamente, en Aragón se estima alrededor de un 5% de la población total que habla el catalán, mientras que el uso del aragonés es mucho más reducido (Huguet y Madariaga, 2005).

A pesar de ello, ninguna de las dos lenguas propias aparecía citada en el Estatuto de Autonomía de esta Comunidad y, por tanto, no disfrutaban del estatus de oficialidad, situación que se repite nuevamente con la actual Ley de lenguas del 2009 y que explicamos más adelante. No obstante, en el citado Estatuto se hacía referencia indirecta usando el término “modalidades lingüísticas”.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas propias de la Comunidad aragonesa en su sistema educativo, en primer lugar, señalaremos que después de que se realizase un acuerdo de colaboración entre los alcaldes de algunas localidades y la Consejería de Educación de la Diputación General de Aragón (DGA), la lengua aragonesa comenzó a tener una presencia voluntaria en los centros educativos de estas a partir del curso 1997/1998. No obstante, el desarrollo de esta experiencia educativa no ha tenido mucha resonancia ya que ha estado impregnada por un gran número de dificultades desde su inicio.

En segundo lugar, y en referencia a la lengua catalana, para establecer su presencia en el sistema educativo aragonés, se hizo un Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 entre el MEC y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón (en realidad, las clases de catalán se iniciaron en noviembre de 1984, de una manera transitoria previa a la aplicación del citado Convenio, a través de la Resolución de 18 de julio de 1984). El Convenio establece que los centros educativos que lo soliciten podrán enseñar Lengua Catalana, ofreciéndola como asignatura optativa, en horario lectivo y con una duración máxima de 3 horas semanales. Los alumnos podrán asistir

voluntariamente y previa decisión de los padres que lo han de notificar por escrito (Huguet, 2001a; Huguet y Madariaga, 2005; Huguet, 2006)⁵¹.

Actualmente, a partir de la publicación en el BOA de 30 de diciembre de 2009, Aragón ha pasado a contar con una Ley de Lenguas. Concretamente, en la Ley 10/2009, de 22 de diciembre, de uso, protección y promoción de las lenguas propias de Aragón, se reconoce al castellano como lengua oficial de Aragón y se reconoce asimismo el aragonés y el catalán como lenguas propias de la Comunidad Autónoma. Por otro lado, a nivel educativo, esta nueva disposición da la posibilidad a las diferentes instituciones educativas dar clases *de* catalán o aragonés, cerrándose así el vacío legal que había hasta el momento sobre esta cuestión.

EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ASTURIAS

Tabla XXII: el estado de las lenguas en Asturias.

PRINCIPADO DE ASTURIAS / PRINCIPÁU D'ASTURIES		
		
LENGUAS PRESENTES EN EL TERRITORIO	EXISTENCIA DE OFICIALIDAD	SITUACIÓN ADMINISTRATIVA DE LAS LENGUAS EN LA ESCUELA
1. Castellano 2. Asturiano	El asturiano no goza de cooficialidad con la lengua castellana. En esta Comunidad únicamente es lengua oficial el castellano.	El aprendizaje del asturiano es voluntario en el conjunto de la educación no universitaria.

Fuente: Elaboración propia.

⁵¹ En estos momentos hay varias experiencias de educación bilingüe castellano-catalán, autorizadas por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón.

El Principado de Asturias es una Comunidad bilingüe donde el castellano coexiste con el bable o asturiano, una lengua específica de la Comunidad que a pesar de que no tiene carácter oficial, en su Estatuto de Autonomía (Ley Orgánica 7/1981, de 30 de diciembre (BOE núm. 9, de 11 de enero de 1982)⁵² se establece que la citada lengua será objeto de protección y promoción.

Con esta finalidad, se aprobó la Ley 1/1998, de 23 de marzo, de Uso y Promoción del Bable/Asturiano. Esta Ley establecía la presencia de la lengua propia de Asturias en su sistema educativo, especificando la voluntariedad de su aprendizaje, que se impartiría dentro del horario lectivo y que se consideraría como una materia integrante del currículum educativo (Huguet, 2001a; MEC, 2003; Huguet y Madariaga, 2005).

De esta manera, el año 1984 el Gobierno del Estado y el del Principado de Asturias se plantearon una serie de acuerdos para impulsar la lengua propia de la Comunidad en el sistema educativo (recordemos que entonces el Principado no contaba con competencias plenas en educación). Así la lengua asturiana quedó regulada después que se firmase un Convenio entre el MEC y el Principado de Asturias: los centros educativos, de manera optativa, podrán impartir Lengua Asturiana tanto en Primaria como en Secundaria con un horario máximo de 3 horas semanales, previo acuerdo del Consejo Escolar. Y a todos los efectos será tratada como una materia más del currículum.

Como se puede observar con lo que acabamos de exponer, y teniendo en cuenta el papel tan relevante que tiene la institución educativa en el ámbito lingüístico, es normal que las diferentes Leyes de las CCAA que han otorgado oficialidad a otras lenguas diferentes al castellano estén orientadas a conseguir un dominio equilibrado entre la lengua oficial del estado y la propia de la Comunidad al finalizar la escolaridad obligatoria, independientemente de la lengua familiar que tengan los alumnos. Esta meta ha comportado que los sistemas educativos de

⁵² Reformado por Ley Orgánica 3/1991, de 13 de marzo (BOE núm. 9, de 11 de enero y 63, de 14 de marzo), por Ley Orgánica 1/1994, de 24 de marzo (BOE núm. 72, de 25 de marzo) y por Ley Orgánica 1/1999, de 5 de enero (BOE núm. 7, de 8 de enero).

estos territorios se hayan organizado de manera bilingüe “*ya que, para un gran número de escolares, la escuela es el único contexto en el que pueden desarrollar competencia lingüística en una lengua diferente al castellano*” (Huguet, 2004: 404).

No obstante, a pesar que en la Comunidad aragonesa y en la asturiana sus lenguas específicas no disfrutaban de cooficialidad juntamente con el castellano, se han promovido iniciativas educativas que permiten poder disfrutar de un aprendizaje de ellas (actividades extraescolares, asignaturas optativas, algunas experiencias bilingües, etc.).

A nivel general se puede constatar cómo la educación bilingüe en el transcurso de más de 20 años ha conseguido tener una mayor presencia en el Estado español y, actualmente, se puede afirmar que tanto el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña como el del País Vasco “*se organizan según los criterios de la educación bilingüe y que en territorios como Valencia, Baleares, Navarra y Galicia, existe un número importante de programas de educación bilingüe*” (Huguet, 2004: 404).

Es decir, en las Comunidades Autónomas monolingües, el castellano es la lengua vehicular de los procesos de enseñanza–aprendizaje del currículum escolar de todas las etapas y niveles educativos al mismo tiempo que también se imparte como materia de estudio. Pero en las Comunidades donde existe una lengua propia que es además oficial, estas comparten con el castellano los procesos de enseñanza–aprendizaje de las diferentes áreas y materias de los currículums escolares, según los modelos lingüísticos adoptados en cada caso. Asimismo, también se imparten como materia de estudio en todos los niveles y etapas educativas de sus territorios.

A modo de resumen, en el Estado se pueden diferenciar cuatro modelos lingüísticos diferentes (MEC, 2003, 2004a):

1. El modelo que impera en aquellas CCAA que únicamente tienen una lengua como oficial (el castellano) se basa en que ésta es la única

lengua de enseñanza–aprendizaje en todos los niveles educativos y se estudia como materia del currículum escolar

2. El castellano es la lengua de enseñanza y se estudia como área del currículum escolar en todos los niveles educativos y se imparte otra lengua oficial como materia específica del currículum. Este modelo se puede encontrar en un determinado porcentaje de centros educativos de aquellas Comunidades que tienen dos lenguas oficiales (excepto en Cataluña).
3. El castellano y otra lengua oficial se organizan de manera bilingüe. Los centros imparten algunas áreas y materias en la lengua del Estado y otras áreas y materias en la lengua propia de la Comunidad. Asimismo, las dos lenguas son objeto de estudio como materias específicas del currículum. Este es el modelo que encontramos en toda la Comunidad de Galicia y en un porcentaje de centros del resto de Comunidades bilingües (excepto en Cataluña).
4. La enseñanza se realiza en una lengua oficial diferente del castellano, que también será un área o materia del currículum y el castellano sólo será tratado como área o materia específica del currículum. Este es el modelo que encontramos en la Comunidad de Cataluña y en un cierto porcentaje de centros del resto de Comunidades (excepto Galicia) (MEC, 2003, 2004a).

Con este marco de fondo, el apartado que sigue, lo dedicamos íntegramente a la Comunidad Autónoma de Cataluña por ser ésta el marco contextual del estudio que presentamos en este documento. Esto justifica que nos extendamos un poco más en comparación con el resto de Comunidades ya tratadas.

2. CATALUÑA: UNA COMUNIDAD AUTÓNOMA BILINGÜE

2.1. Legislación en materia educativa de la enseñanza del catalán

A pesar de que la lengua catalana se incluye en el grupo de lenguas consideradas minoritarias por la Unión Europea, su realidad sociodemográfica dista mucho de algunas de ellas.

Actualmente, el dominio de la lengua catalana se distribuye en siete territorios correspondientes a cuatro Estados: Cataluña, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Franja de Ponent en España, al Principado de Andorra, Cataluña Norte en Francia y el Alguer en Italia. Así, podemos afirmar que la lengua catalana se extiende sobre 68.000 Km² en los que viven más de 11 millones de personas.

Pero, dejando de lado otros territorios, y teniendo en cuenta los intereses de nuestra investigación, en lo que sigue centraremos la atención en el caso de Cataluña.

En referencia al actual Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma catalana, establece que la lengua propia es el catalán y son cooficiales el catalán y el castellano.

El primer Estatuto después de la instauración de la democracia fue aprobado el año 1979 (Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre) (BOE núm. 30, de 22 de diciembre de 1979) y fue consecuencia directa de la Constitución de 1978. También, en la mayoría de las Comunidades Autónomas plurilingües que conforman el Estado, hubo un proceso para intentar revalorizar las lenguas propias de los diferentes territorios y superar así la situación de precariedad con la que se encontraban después de la dictadura franquista. Como hemos señalado, en algunas Comunidades esta circunstancia tuvo una incidencia mucho más limitada.

Pero aproximándonos a la legislación del catalán en la enseñanza no universitaria, es destacable que, a pesar de que la lengua catalana fue normalizada a comienzos del siglo pasado, no fue hasta la reinstauración de la Generalitat cuando se generalizó su uso y se normalizó definitivamente su enseñanza. Así,

antes de que la Generalitat incorporase el catalán al sistema educativo de Cataluña, la presencia del catalán en la enseñanza no universitaria estaba limitada a “la escuela catalana” que formaba parte de la red privada de escolarización en forma de cooperativas. Durante los años 80 una parte importante de estos centros se incorporó a la red pública de enseñanza, hecho clave para entender la presencia del catalán en el actual sistema educativo y, consecuentemente, la existencia de modelos de enseñanza bilingüe (Vila, 1995).

De esta manera, a partir de la promulgación de la Ley de Normalización Lingüística de 1983, progresivamente, todos los escolares de Cataluña fueron teniendo contacto con la lengua propia de esta Comunidad Autónoma como lengua de aprendizaje. Actualmente, se puede afirmar que la mayor parte del sistema educativo de Cataluña es un sistema de educación bilingüe como, por ejemplo, el de Luxemburgo o el del Canadá de habla francesa (Huguet, 2004).

Por lo que se refiere a la legislación del catalán, al inicio de los años 80, el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña publicó diferentes Decretos en los que se regulaba la presencia del catalán en la enseñanza no universitaria y las titulaciones que habría de tener el profesorado para impartir clases de o en catalán. No obstante, la normativa hoy vigente no se desarrolló hasta después de la publicación de la Ley de Normalización Lingüística.

La Ley de Normalización Lingüística de la lengua catalana, publicada en el DOGC de 22 d’abril de 1983, así como la última reforma de la misma de 1998⁵³, afirman la obligatoriedad del alumnado de poder usar normal y correctamente tanto el catalán como el castellano⁵⁴ al finalizar la enseñanza obligatoria, sea cual sea su lengua al iniciar la escolarización. Al mismo tiempo, la Ley consideraba que, para conseguir este objetivo, la forma de acceder a la enseñanza (programas

⁵³ Nos referimos a la Ley de Política Lingüística de 7 de enero de 1998, que tiene como objetivo general dar un nuevo impulso a la lengua catalana, especialmente en sus usos sociales e institucionales.

⁵⁴ El Artículo 21.3 de la Ley de Política Lingüística de 7 de enero de 1998 afirma: “*La enseñanza del catalán y del castellano ha de tener garantizada una presencia adecuada en los planes de estudio, de manera que todos los niños, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, han de poder utilizar normalmente y correctamente las dos lenguas oficiales al final de la educación obligatoria*”.

en catalán con el castellano como segunda lengua o viceversa) ha de ser una decisión de las familias. Es decir, la Ley no introducía el concepto de lengua “materna” o “familiar”⁵⁵, sino que utilizaba el de lengua “habitual” y deja a las familias, desde la voluntariedad, la libre elección de la lengua de enseñanza para sus hijos.

En cuanto al profesorado, la Ley situaba los derechos lingüísticos de la población por encima de los derechos de los funcionarios y en su Artículo 18.1. exponía que *“de acuerdo con las exigencias de su tarea docente, los profesores han de conocer las dos lenguas oficiales”*, reservándose el Gobierno de la Generalitat la regulación de los mecanismos de acceso del personal docente al sistema educativo.

Por otro lado, la formación del profesorado para acceder al sistema de enseñanza de Cataluña, quedó regulada definitivamente a través de una Orden del 9 de julio de 1985 en la que la obtención del título de “Maestro de Catalán”⁵⁶ quedaba en manos de la realización de la Diplomatura de Magisterio en la especialidad de “lenguas”. Además, se mantenía el primer ciclo del reciclaje que, conjuntamente con un Certificado de Capacitación en Lengua Catalana, habilitaba para la enseñanza en catalán en los primeros niveles de la escolaridad. Una de las novedades más importantes de esta Orden consistía en añadir contenidos didácticos relativos a la práctica de la enseñanza bilingüe a los contenidos lingüísticos y culturales, para poder obtener la certificación o superar el primer ciclo de reciclaje.

El 30 de agosto de 1983, el Diario Oficial de la Generalitat publicó un Decreto, que fue completado con una Orden del 8 de septiembre del mismo año, en el que se regulaba la presencia del catalán en la enseñanza no universitaria. A grandes rasgos, el Decreto afirmaba que la elección de la lengua vehicular era voluntaria

⁵⁵ El Artículo 21.2 de la Ley de Política Lingüística de 7 de enero de 1998 afirma: *“Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea esta el catalán o el castellano. La Administración ha de garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo. Los padres o los tutores pueden ejercerlo en nombre de sus hijos el instante en que se aplique”*.

⁵⁶ Este título se obtenía a través del segundo ciclo del reciclaje del profesorado en lengua catalana.

en la etapa de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria, y que el Departamento de Enseñanza se comprometía a que todos los docentes de estos niveles conociesen las dos lenguas. En todo caso, quedaba indicado que la lengua que no se utilizase para el aprendizaje había de ser estudiada como asignatura en los citados niveles educativos. En último lugar, se especificaba que la forma organizativa y didáctica que adoptaba cada centro era una decisión del Claustro de Profesores que, juntamente con las familias, eran los que tenían la última palabra sobre la presencia de cada una de las lenguas en estos niveles educativos.

De la misma manera, el Decreto también señalaba que, además de la lengua de aprendizaje en el primer ciclo de Educación Primaria, a lo largo del segundo ciclo de esta misma etapa educativa, todas las instituciones educativas estaban obligadas a introducir un área del currículum, a escoger entre Sociales o Naturales, en lengua catalana y, en el tercer ciclo, se habían de impartir en catalán las dos áreas. En Educación Secundaria y Bachillerato se obligaba a recibir en lengua catalana dos asignaturas a escoger entre cuatro: Ciencias Naturales, Dibujo, Historia y Matemáticas. El mismo criterio se mantuvo en Formación Profesional, de manera que una de las asignaturas que se había de impartir en catalán tenía pertenecer al ámbito de Ciencias Aplicadas o Formativas y la otra al área Tecnológica-Práctica. Con todas estas especificaciones, y de forma evidente, la enseñanza del catalán y del castellano como asignaturas estaba presente en todos los cursos, ciclos y niveles de la enseñanza no universitaria.

Este planteamiento abolía cualquier modelo educativo en el que el catalán sólo fuese una asignatura. Es decir, la enseñanza o bien se organiza en lengua catalana con el castellano como asignatura, o bien como programa bilingüe en el que, independientemente de la lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura, progresivamente ambas lenguas se repartiesen de manera similar en el currículum escolar. Por otro lado, se ha de remarcar que este planteamiento possibilitó la extensión de numerosos programas de enseñanza en catalán a niñas y niños de lengua familiar castellana: los Programas de Inmersión Lingüística. No es necesario señalar que el éxito de estos programas responde, en un primer término, a las actitudes positivas hacia la enseñanza en catalán por parte de sectores

importantes de la población castellanohablante (Huguet y Suïls, 1998; Areny y Van der Shaaf, 2000; Huguet y Llurda, 2001).

Actualmente, como hemos hecho referencia con anterioridad, Cataluña cuenta con una nueva Ley de Política Lingüística⁵⁷ que tiene como objetivo general dar un nuevo impulso a la lengua catalana, especialmente en sus usos sociales e institucionales. En cuanto al tema de la enseñanza, esta Ley establece que la lengua catalana pasa a ser la lengua vehicular y de aprendizaje de toda la enseñanza no universitaria, incluido el bachillerato y la formación profesional, y se fomenta la docencia en catalán en la enseñanza universitaria⁵⁸.

Por la temática de la investigación que estamos presentando, entre los diferentes Artículos de esta Ley, remarcaremos el Artículo 20.1, referido a la consideración del catalán como lengua de enseñanza en todos los niveles y modalidades, y el Artículo 21.8, donde se incide sobre el apoyo adicional de enseñanza del catalán que ha de recibir el alumnado de incorporación tardía.

Por último, no podemos olvidar el debate social y político en torno a la política lingüística en Cataluña, especialmente centrado en los recursos legales que pretenden declarar como inconstitucional el vigente Estatuto de Autonomía.

A continuación procederemos a analizar los usos y conocimientos lingüísticos de la población residente en Cataluña haciendo un pequeño inciso en los aspectos más destacados de los estudiantes de 4º de ESO por ser este curso relevante en nuestra investigación.

⁵⁷ Ley que continúa vigente después de la entrada en vigor de la Reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña.

⁵⁸ Vila Moreno y Vial (2002) especifican que los Programas de Inmersión Lingüística, como se ha señalado, se han desarrollado en aquellos centros donde los no-catalanohablantes nativos han alcanzado una proporción mayoritaria. Por otro lado, actualmente los centros están siguiendo un modelo basado en la escolarización conjunta de los escolares sin hacer una distinción de la primera lengua, con el catalán como lengua vehicular predominante y que reciben el nombre de *Modelos de conjunción en catalán*. Este modelo ha sido desarrollado con el objetivo de generar competencia comunicativa oral y escrita en las dos lenguas oficiales en Cataluña. Asimismo, los citados autores señalan que se ha sugerido que detrás de este modelo se pueden encontrar una gran variedad de prácticas lingüísticas. En este sentido, acentúan que probablemente el uso del castellano como lengua vehicular es mucho más amplio de lo que las cifras muestran si se considerasen les prácticas habituales de alternancia de los códigos dentro del aula (Vila Moreno y Vial, 2002).

2.2. Uso y conocimiento general del catalán y del castellano en Cataluña

Los datos sobre los usos lingüísticos de la población en Cataluña que presentamos a continuación corresponden al último estudio que se han realizado sobre este tema en el año 2008 (IDESCAT, 2009d), donde se ha tenido en cuenta a la población a partir de los 15 años de edad. Sin embargo, apuntamos que dado el interés de algunas cifras del anterior estudio sobre esta temática (año 2003) se han hecho algunas comparaciones con los datos actuales para ver cómo ha evolucionado esta cuestión en los últimos años.

En referencia a los usos lingüísticos, analizaremos tres aspectos diferentes: 1) la primera lengua hablada en casa; 2) la que se considera lengua propia; y 3) la lengua habitual.

Comenzando por los datos generales de la población de Cataluña, en lo que se refiere a la primera lengua hablada en casa se ha de destacar que el catalán lo ha sido para el 31,6% de la población residente en esta Comunidad y un 3,8% se ha considerado bilingüe catalán-castellano de manera uniforme. Si sumamos estos dos porcentajes, podemos decir que el catalán ha sido la primera lengua hablada en el hogar por el 35,4% de la población, mientras que el castellano como primera lengua familiar lo ha sido por el 55%. El 8,5% declaró tener otra lengua en el seno familiar.

Estos datos referentes al uso del catalán en el hogar como primera lengua, son evidentemente “...consecuencia de los elevados flujos migratorios registrados en Cataluña en el curso del siglo XX que han hecho que su población se multiplicase por tres en el curso de los últimos cien años” (Generalitat de Catalunya, 2003b: 1).

No obstante, si hacemos la comparativa entre los datos del penúltimo informe sobre los usos lingüísticos que desarrolló la misma entidad en el año 2003 se observan diferencias entre ambos documentos. Concretamente, en 2003 se estimaba que, a nivel general, alrededor de un 43,2% de la población tenía como primera lengua el catalán (incluyendo la población bilingüe), lo que supone un

porcentaje más alto del que hay actualmente. Asimismo, el castellano suponía un 53,5% y el resto de lenguas únicamente representaba el 3,2%. Así, mientras que en 2003 únicamente consideraba un 3,2% que su primera lengua era diferente a la castellana y catalana, en el año 2008 esta cifra se ha prácticamente triplicado llegando a alcanzarse el 8,5%, lo que evidencia el impacto que la población inmigrante tiene en materia lingüística.

Otro cambio interesante se ha producido en cuanto a la lengua propia. Por un lado, en el año 2003, el índice de población de Cataluña que consideraba como lengua propia el catalán fue el 48,8%, mientras que el castellano ocupaba la segunda posición con el 44,3%. Además, un 5,2% consideró que eran las dos y un 1,8% indicaron otras situaciones.

Los datos del 2008 sobre esta cuestión apuntan que únicamente un 37,2% de la población residente en Cataluña considera actualmente como lengua propia el catalán, un 46,5% sigue considerando que es el castellano, un 8,8% se muestra bilingüe y, por último, asciende hasta un 6,3% la gente que tiene como lengua propia una diferente a las cooficiales en la comunidad. Estos datos reflejan de nuevo cómo el catalán disminuye como lengua propia y, en oposición a esto, asciende considerablemente la población que se identifica con otra lengua diferente al catalán y el castellano.

Por lo que se refiere a la lengua de uso, para el 35,6% de las personas el catalán en el año 2008 ha sido considerada como lengua habitual, mientras que el castellano ha alcanzado un 45,9% lo que supone hablar de más ciudadanos que utilizan el castellano que el catalán, siendo ambas lenguas habladas igualmente utilizadas por el 12% de la población y quedando un 5,4% de los encuestados que considera que su lengua habitual es otra diferente. Mientras que en el año 2003, el catalán era lengua de uso habitual para el 50,1% de las personas, el castellano lo era del 44% y los que se consideraron bilingües también en esta cuestión pasaron a representar el 4,7% de la población.

Como podemos observar, el año 2003, el catalán fue considerado como lengua de uso habitual con una diferencia de alrededor de 10 puntos por encima de la

primera lengua hablada de pequeño en el hogar, “*eso indica un factor de integración lingüística de la población inmigrada que ha ido consiguiendo el catalán como lengua de uso habitual en el hogar y también identificándolo como lengua propia*” (Generalitat de Catalunya, 2003b: 1). No obstante, parece que la situación se ha modificado. Mientras que en los tres casos analizados el catalán (primera lengua, lengua propia y lengua de uso) ha disminuido su porcentaje respecto al año 2003, el castellano por su lado ha aumentado ligeramente y, además, el caso de las lenguas no oficiales del Estado ha crecido de manera considerable. Aspecto que no implica necesariamente que la integración del colectivo inmigrante haya empeorado, sino que ha podido ser el aumento de la diversidad lingüística la causa de ello. Aún así, estos datos se han de tener en cuenta a la hora de promover iniciativas y propuestas tanto de carácter lingüístico como a nivel inclusivo.

En el mismo sentido, algunos autores están encontrando resultados similares. Concretamente, Sinner y Wieland (2008), apuntan que:

“Llama particularmente la atención el hecho de que a pesar de la existencia de un marco legal y una promoción lingüística incomparable, se favorecen la presencia del catalán y abogan por el uso en los dominios más diversos, es precisamente en la comunicación interpersonal y (sobre todo) oral donde el catalán, en vez de ganar, pierde terreno. ... El uso exclusivo del catalán está menguando y que las generaciones más jóvenes parecen usarlo cada vez menos, a pesar de disponer de una competencia activa y pasiva en la lengua catalana mayor y más generalizada que nunca antes en al historia de la lengua” (Sinner y Wieland, 2008: 134-135).

En esta línea, cuando hacemos el análisis de los usos lingüísticos de la población de Cataluña según la edad, observamos que en relación a la lengua habitual de la población, el catalán se ha situado entre el 31,5% y el 37,8% entre los 15 y los 64 años, siendo los de 65 años y más los que consideran mayormente el catalán como su lengua habitual, con un porcentaje del 45%. Caso similar es el del castellano como lengua de uso, situándose esta entre el 44% y el 49% en la población de hasta 64 años, y en un 45,5% en la de 65 años y más. Hay que decir

que se consideran ambas lenguas como habituales con más frecuencia en la población de entre 15 y 29 años, seguidos de los de 30 a 44 años, con un 14,4% y un 12,6%, respectivamente.

Por otro lado, el grupo de edad que tiene como lengua habitual otra lengua diferente del catalán y el castellano u otra combinación diferente de lenguas, es el formado por la población de entre los 15 y los 44 años, con un 10,1% (tanto entre la franja de edad de los 15 a los 29 años, como en los encuestados de 30 a 44 años), seguidos por el resto de grupos, de tal manera que entre los 45 y 64 años el 1,5% considera lengua habitual otra diferente al castellano y al catalán, y de la franja de edad comprendida entre 65 años y más lo tiene un 1,7%. Hay que decir que, evidentemente, estos datos también van unidos a los flujos migratorios.

Pero si, además, establecemos comparaciones con los datos del año 2003, el catalán por aquel entonces era la lengua de uso habitual también por el grupo de más edad, con un 62,1%, mientras que la población de entre 15 y 64 años la usaba con un porcentaje que se situó alrededor del 47%. Hay que destacar que el grupo de edad que manifestó usar habitualmente ambas lenguas fue el comprendido por la población de entre 30 y 44 años, seguidos de los más jóvenes con un 4,8%. Y es aquí donde se encuentran las discrepancias respecto a los datos del 2008. En este caso, como hemos observado anteriormente, el colectivo que considera lenguas habituales ambas oficiales de la Comunidad se encuentra entre la franja de edad de los 15 a los 29 años, seguida por los encuestados de entre 30 y 44 años. Así, le siguen los ciudadanos de 45 a 64 años y, finalmente, los de 65 y más años de edad son los que tienen un porcentaje menor respecto a esta cuestión.

Ahora bien, una vez descrita la situación lingüística de la sociedad catalana en relación al uso de las lenguas presentes en el territorio, consideramos relevante destacar algunos de los aspectos más significativos que nos encontramos en el sistema educativo sobre estas cuestiones. Para ello, a continuación expondremos algunos resultados obtenidos del estudio sociodemográfico y lingüístico del alumnado de 4º de ESO de Cataluña realizado en el año 2006 (Generalitat de Catalunya, 2008c) al ser el colectivo que pertenece a este curso y contexto, central en nuestro estudio.

Así, mientras que el uso del catalán a nivel social ha podido disminuir en los últimos años, la organización educativa basada en la Inmersión lingüística hace que esto no se reproduzca en el colectivo aquí estudiado. Concretamente, entre la población encuestada, dos terceras partes utilizarían el catalán normalmente para comunicarse, un tercio manifiesta utilizar entre mucho (17,1%) y siempre (15,4%) el catalán, y otro tercio dice usarla indistintamente junto con el castellano (29,9%). No obstante, el resto de la población encuestada reconoce utilizar poco (21,4%) o nada esta lengua (16,2%).

Lo mismo ocurre en el caso del castellano. Cuando se le pregunta al alumnado de 4º de ESO sobre su uso general del castellano, un total de 32,4% dicen utilizarla habitualmente (siempre un 14,4% y mucho un 18% de los encuestados), otro tanto (el 29,7%) afirma que recurre al catalán y al castellano indistintamente y, finalmente el último tercio de los encuestados indican no utilizarlo nunca (20,5%) o poco (17,4%).

Por otro lado, el estudio publicado publicado por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006) y algunas aportaciones de Huguet (2009b) destacan algunos datos que nos ayudan a profundizar más sobre esta cuestión. Concretamente, se señala que el alumnado considera como lengua propia y/o de referente en el hogar tanto el castellano como el catalán, mientras que disminuye la población que únicamente cita una sola lengua. Asimismo, se puntualiza que la lengua menos perjudicada es la catalana (reducción del 3,3%) seguida del castellano por un 9,3%).

Este conjunto de datos, juntamente con el hecho de que la lengua del hogar de este conjunto de escolares tenga mayor representación catalana que castellana, a pesar de que en muchas ocasiones la lengua de los padres era el castellano, nos lleva a pensar que, el aumento hacia el catalán en la transmisión intergeneracional, resulta relevante generándose cierto atractivo respecto a esta lengua a la hora de crear proyectos de vida en Cataluña (Huguet, 2009b).

Así, una de las variables que más nos interesan, dado el objetivo de nuestro estudio, es ver de qué manera influye el lugar de nacimiento de los escolares

encuestados sobre el uso que se hace de las lenguas oficiales del territorio catalán. En este sentido, y según el estudio inicial de referencia, los escolares nacidos en Cataluña utilizan más el catalán que la media del resto del alumnado. Ahora bien, el 70% de los encuestados que han nacido fuera de Cataluña señalan no recurrir al catalán habitualmente para hablar, y el 22% admite usarlo en la misma proporción que otros idiomas. Es más, entre la muestra que dice no haber nacido en Cataluña no se observan diferencias de uso del catalán (ni aumenta ni disminuye) a pesar de los años que lleven residiendo en esta comunidad autónoma⁵⁹.

Pero donde se manifiestan mayores diferencias es cuando se tiene en cuenta el lugar de nacimiento de los progenitores. Del total de encuestados que tiene alguno de sus padres nacido en Cataluña casi el 50% dice hablar siempre o casi siempre en catalán, mientras que únicamente el 21,5% señalan no utilizarlo nunca. Pero en el caso contrario (alumnos con algún padre no nacido en Cataluña) los resultados son totalmente opuestos. En estos casos únicamente una décima parte de los encuestados indica utilizar siempre o casi siempre el catalán.

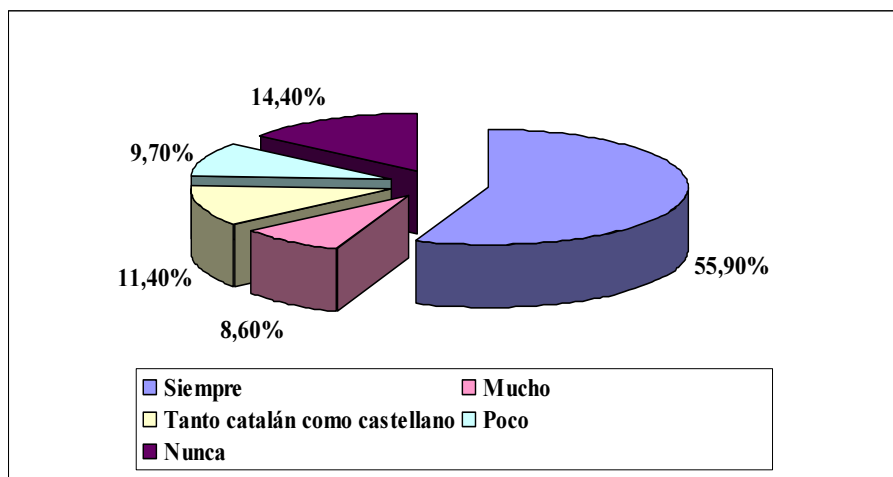
Por último, antes de destacar algunos datos sobre el contexto escolar, creemos interesante detenernos en señalar los resultados obtenidos cuando han estimado la variable sociocultural de los padres, ya que en nuestro estudio es una de las consideraciones que se tienen en cuenta a la hora de estudiar las competencias lingüísticas de los alumnos. A nivel general, entre la población con un nivel de estudios superiores existe una mayoría que utiliza frecuentemente el catalán mientras que se pasa a un nivel de uso medio si los padres tienen estudios secundarios y, finalmente, dicen no utilizar casi nunca esta lengua aquellos alumnos que desconocen el nivel de estudios de sus progenitores o que estos únicamente alcanzan los primarios.

En lo referente al uso lingüístico en el contexto educativo, a continuación procederemos a señalar algunos resultados sobre la lengua que suelen utilizar los alumnos con el profesorado en el aula, para realizar los exámenes y para llevar a cabo trabajos en grupo dentro de clase. En los Gráficos 15, 16 y 17 se puede

⁵⁹ Esta afirmación debe tomarse con cautela al considerarse que el número de encuestados en esta situación es demasiado reducido como para poder generalizar (Generalitat de Catalunya, 2008c).

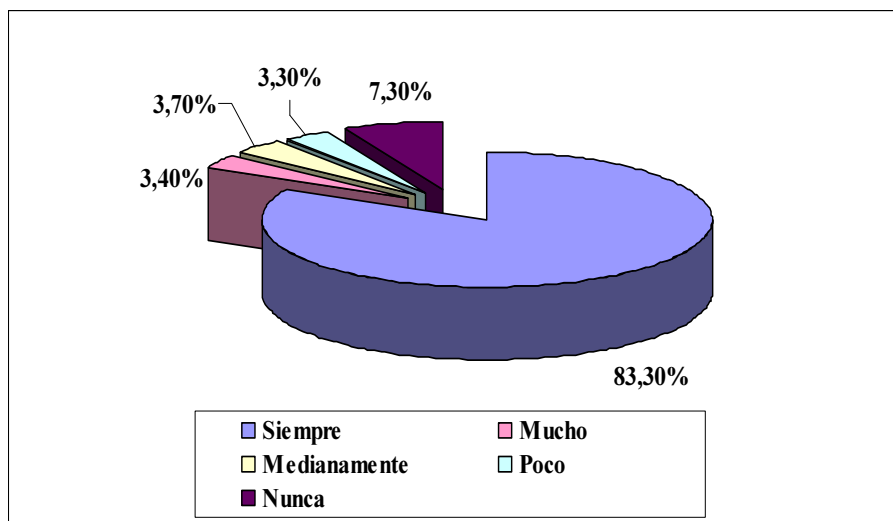
observar como en todos los casos existe una mayoría de uso del catalán respecto a otras modalidades.

Gráfico 15: Índice de valoración del uso de la lengua catalana que utiliza el alumnado de 4º de ESO de Cataluña en el aula con los profesores.



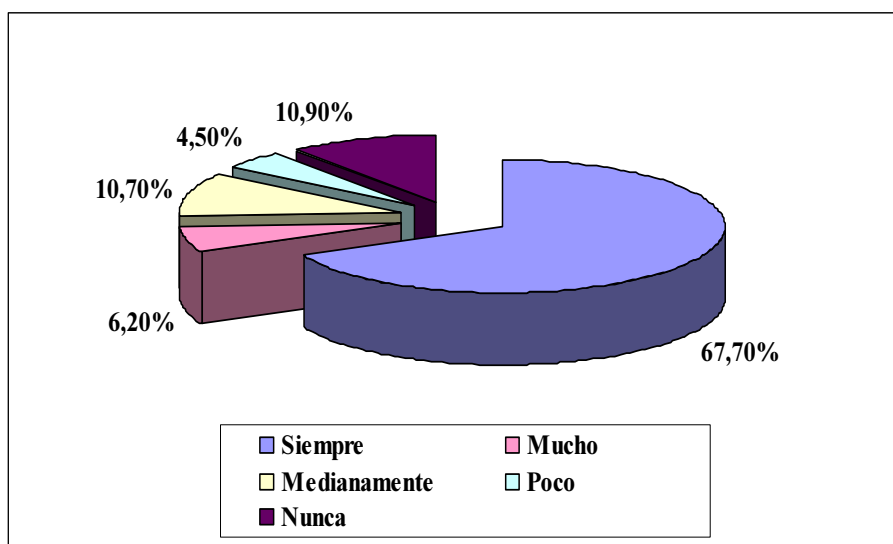
Fuente: Generalitat de Catalunya (2008c).

Gráfico 16: Índice de valoración del uso de la lengua catalana que utiliza el alumnado de 4º de ESO de Cataluña en los exámenes.



Fuente: Generalitat de Catalunya (2008c).

Gráfico 17: Índice de valoración del uso de la lengua catalana que utiliza el alumnado de 4º de ESO de Cataluña cuando realiza trabajos en grupo en clase.



Fuente: Generalitat de Catalunya (2008c).

Como se ha indicado anteriormente, existe una presencia notable del catalán en las diferentes tareas que requieren utilizar una lengua en la escuela. Esto ocurre de igual forma cuando se les pregunta sobre otras actividades en grupo como puede ser las tareas en las clases de tutoría o en las actividades complementarias. En ambos casos el catalán está representado por una presencia de más del 60%, y en ningún caso se alcanza el 20% de gente que reconoce no utilizarla casi nunca.

Así, después de más de 25 años con la ley de Normalización Lingüística y las iniciativas educativas emprendidas para favorecer el catalán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, parece evidente que la escuela está llevando a cabo una tarea importante en dicho proceso, tal y como se desprende de los datos anteriores. En consecuencia, probablemente *“hoy por hoy los retos deberían orientarse hacia la promoción del uso social de la lengua catalana”* (Huguet, 2009b: 49).

En este sentido, tal y como destacan autores como Molla (2007), las políticas lingüísticas que se basan únicamente en intervenciones educativas pueden resultar

prácticas estériles si no se promueve un proyecto global que las dirija. Así, una normalización lingüística debería articularse alrededor de un proceso globalizador y conjunto que incidiera directamente en todas las actividades de carácter social, cultural, político y económico del contexto en cuestión⁶⁰.

Pero continuando con el análisis, es necesario entrar a analizar alguno de los aspectos más destacados en relación al conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad, sin olvidar la estrecha relación que se establece con el posterior uso que después se puede hacer de cada una de ellas. Para ello, seguiremos utilizando algunas de las referencias publicados en IDESCAT (2009d) y en Generalitat de Catalunya (2003c).

En lo concerniente a los datos que existen sobre el conocimiento del catalán en la comunidad autónoma catalana, tenemos que remontarnos al año 2001. Así, según los datos del censo lingüístico de ese año⁶¹, del total de 6.215.281 personas de 2 años y más que residían en Cataluña, 5.872.202 entendían el catalán, lo que suponía un aumento de 188.965 personas en relación al año 1996. No obstante, en términos relativos, la proporción de personas que entendían el catalán era del 94,49%, cifra que indicaba una ligera reducción respecto el nivel de cinco años atrás, que era del 94,97%.

La población que sabía hablar catalán era de 4.630.640 personas, lo que representaba un crecimiento de 124.128 personas en el período 1996-2001. En porcentajes, en el año 2001, las personas que sabían hablar catalán suponían un 74,50%, proporción algo inferior a la de 1996 que alcanzaba un 75,30%.

Tanto en el caso de las personas que entendían el catalán, como las que lo sabían hablar, las pequeñas modificaciones constatadas en 2001 respecto a 1996, responden a:

⁶⁰ Posiblemente, el actual Plan para la Lengua y la Cohesión Social para la mejora de la educación del actual gobierno catalán responde a esta idea (Generalitat de Catalunya, 2004a; Besalú, 2006).

⁶¹ El censo lingüístico del 2001, como se puede deducir, fue elaborado a partir de los resultados referidos a la población residente en Cataluña a partir de los 2 años de edad.

“...el importante aumento del total de población residente en Cataluña, derivado del incremento de la inmigración procedente del extranjero, que ha tenido lugar en el curso del último quinquenio, pero especialmente a partir del año 2000” (Generalitat de Catalunya, 2003c: 2).

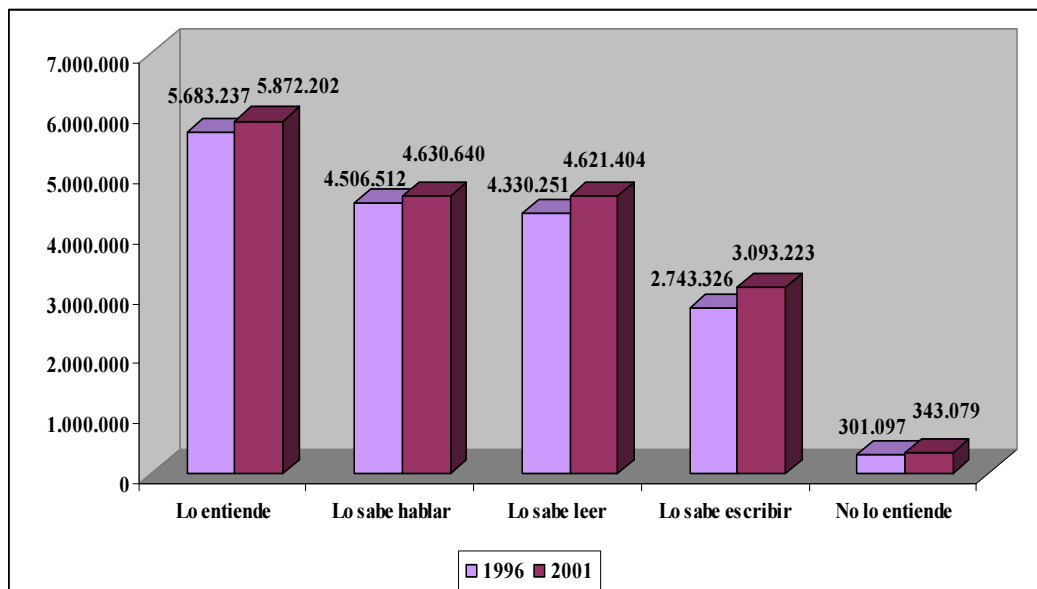
Sin duda, los resultados referentes a las personas que declaraban saber leer y escribir en catalán que experimentaron un importante crecimiento tanto en términos absolutos como relativos, se encuentran también vinculados a la alfabetización y escolarización de la población. De acuerdo con ello, 4.621.404 personas manifestaron saber leer el catalán, 291.153 personas más en relación con el año 1996. En términos relativos la proporción de residentes que sabían leer el catalán el año 2001 era del 74,35%, mientras que el año 1996 era del 72,35%.

Las personas que declararon saber escribir en catalán son las que experimentaron el crecimiento más notable tanto en términos absolutos como relativos. Así, 3.093.223 personas sabían escribirlo, con un aumento de 349.897 respecto al año 1996, mientras que su peso en el conjunto de la población catalana se incrementó hasta el 49,76% el año 2001, frente al 45,84% registrado cinco años antes.

Por otro lado, la población que declaró no entender el catalán era, en términos relativos de un 5,51% de la población (343.079 personas) el año 2001, aumentando ligeramente respecto al año 1996, que era de un 5,03% (301.097 personas). En cifras absolutas supone que el año 2001 hubo un incremento de 41.982 personas que no entendían el catalán respecto al año 1996 (Generalitat de Catalunya, 2003c).

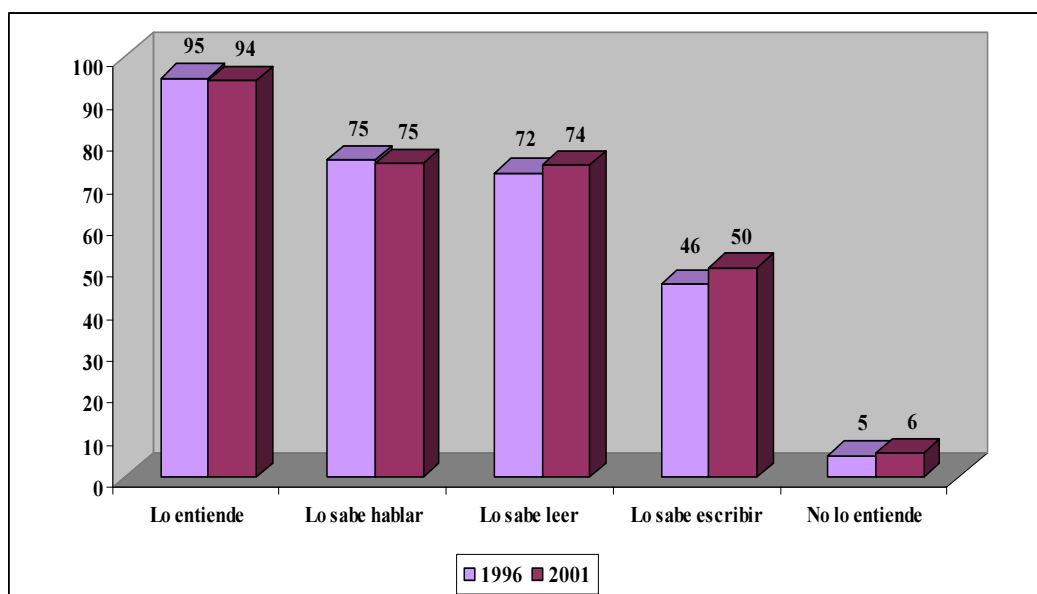
El Gráfico 18 recoge la evolución, en cifras absolutas, del conocimiento de catalán de la población residente en Cataluña entre el año 1996 y el año 2001. Y el Gráfico 19 detalla esta misma relación en términos relativos.

Gráfico 18: Evolución, en cifras absolutas, del conocimiento del catalán: 1996-2001.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del censo lingüístico de 1996 y del censo lingüístico de 2001.

Gráfico 19: Evolución, en términos relativos, del conocimiento de catalán: 1996-2001.

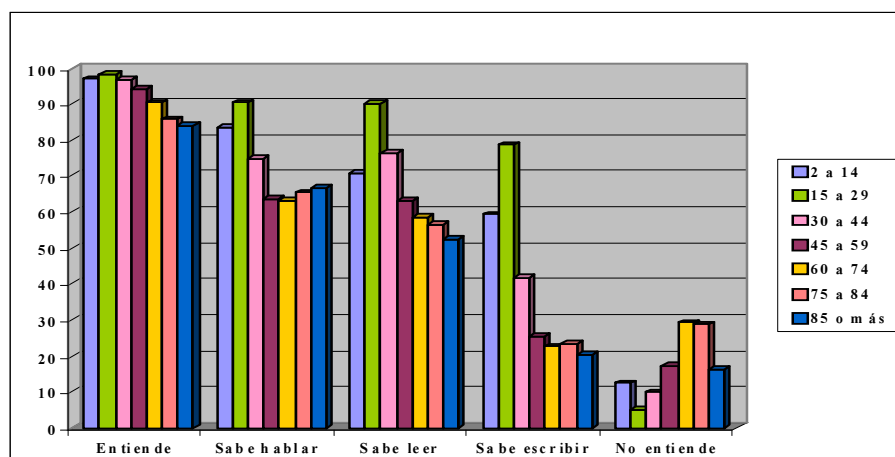


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del censo lingüístico de 1996 y del censo lingüístico de 2001.

Cuando esta evolución se analiza en relación a los grupos de edad, en general no se observan variaciones importantes a excepción de la población que declaró que no entendía el catalán, que se había reducido en todos los grupos de edad en 2001 respecto a 1996. Considerando los datos en conjunto, tanto los de 1996 como los de 2001, destacamos que los máximos niveles de conocimiento de catalán se daban en las generaciones más jóvenes y especialmente en los grupos de edad comprendidos entre 14 y 29 años, que son los que evidenciarían los efectos de la escolarización en catalán. Destacando a su vez, que estos mismos grupos de edad son los que mostraron los porcentajes más bajos entre la población que declaró no entender el catalán (Generalitat de Catalunya, 2003c).

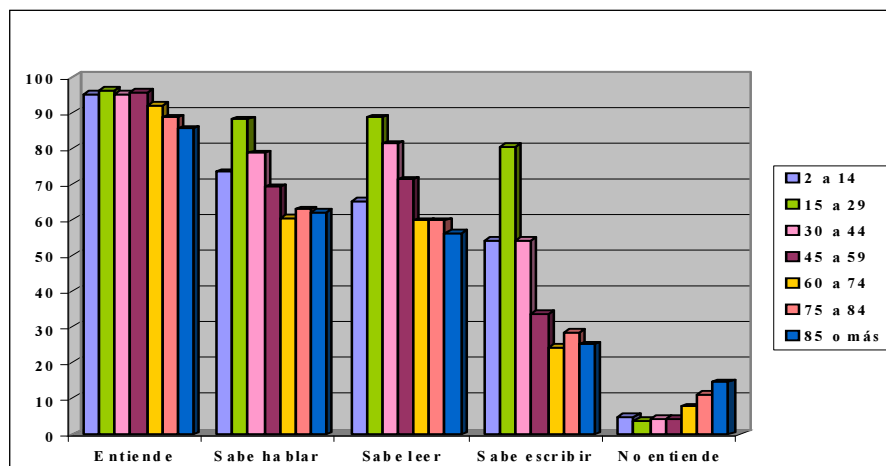
El Gráfico 20 y el Gráfico 21 ilustran, en términos relativos, el conocimiento de catalán de la población residente en Cataluña por grupos de edad, según el censo lingüístico de 1996 y de 2001, respectivamente.

Gráfico 20: Conocimiento del catalán en función de la edad, en términos relativos. 1996.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del censo lingüístico de 1996.

Gráfico 21: Conocimiento del catalán en función de la edad, en términos relativos. 2001.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del censo lingüístico de 2001.

Por último, en coherencia con lo analizado hasta el momento, creemos necesario apuntar qué conocimientos lingüísticos hacia el catalán y el castellano declara tener el estudiante de 4º de ESO en Cataluña. Para ello retomaremos el estudio realizado por la Generalitat de Catalunya (2008c) y destacaremos qué conocimientos dicen tener en catalán y en castellano y, posteriormente, observaremos éstos según su lengua inicial.

En primer lugar, el alumnado indica tener mejores conocimientos en castellano que en catalán a nivel general. Por un lado, las puntuaciones más altas hacia el catalán las encontramos cuando se les pregunta sobre su conocimiento en lectura y comprensión oral⁶² de la lengua. Seguidamente, con un 90,3% los alumnos se puntúan igual o por encima del 7 en el caso de la lengua hablada, y por último, el porcentaje más bajo lo encontramos en la expresión escrita. Solamente un 86,4% dice ser altamente competente.

En segundo lugar, en coherencia con lo que acabamos de exponer, los datos apuntan que en castellano el alumnado es ligeramente superior que en catalán,

⁶² Aproximadamente el 95% se autoevalúa por encima del 7 en ambas tareas (comprensión y lectura del catalán) cuya puntuación corresponde a una valoración de conocimiento alta o muy alta.

sobre todo en las competencias de hablar y escribir. Concretamente, más de 95% de los encuestados dice tener un nivel de lectura y comprensión del castellano alto o muy alto, en el lenguaje hablado se llega a un 94% y el último factor estudiado (escritura) se sitúa en un 91,5%.

Por otro lado, se ha encontrado una estrecha relación entre el nivel que declaran tener hacia el catalán y hacia el castellano los alumnos de 4º de ESO y las lenguas del hogar. En primer lugar, existen claras diferencias entre los catalanohablantes y los castellanohablantes. En este estudio, el 90,6% que dice tener como lengua familiar el catalán se puntúa con un excelente en su competencia en esta lengua. En segundo lugar, los que tienen el castellano como lengua del hogar sólo se puntúan con 9 o 10 el 57,7%. Ahora bien, hay muy pocos castellanohablantes que se puntúan por debajo del 4.

Por último, el castellano consigue mejores puntuaciones independientemente de que la lengua del hogar sea el catalán o la lengua ahora analizada. En definitiva, el estudio concluye que:

“La competencia del castellano es superior a la del catalán, porque por un lado el castellano es mejor valorado como L1 por sus hablantes iniciales, y también porque como L2 obtiene mejores puntuaciones que el catalán como L2 de los castellanohablantes. Finalmente, es necesario apuntar que los que tiene igual el catalán que el castellano como lengua inicial, o otras lenguas, también obtienen puntuaciones más altas en castellano que en catalán” (Generalitat de Catalunya, 2008c: 46).

Hasta el momento hemos revisado una serie de aspectos relacionados con el marco legal que afecta al tratamiento de las lenguas en las diferentes Comunidades Autónomas del Estado, y nos hemos centrado en diferentes cuestiones relativas a la lengua catalana en el marco de Cataluña. En el apartado siguiente intentaremos profundizar en la importancia del enfoque comunicativo en la enseñanza de nuevas lenguas al ser el aprendizaje de éstas centro de nuestro estudio.

3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Uno de los retos a los que se enfrenta actualmente el sistema educativo derivado del elevado número de población procedente de la inmigración que se incorpora en nuestras aulas, es cómo abordar el tratamiento de la diversidad lingüística consecuente a este fenómeno. Así, la institución escolar ha empezado a cuestionarse de qué manera puede adaptar las prácticas educativas, la disposición general del centro y la organización de la clase para que todo el alumnado termine dominando la/s lengua/s de la escuela independientemente de la materna (Vila y Siqués, 2006).

Y, esta cuestión requiere ser considerada en este trabajo ya que partimos de una concepción del aprendizaje que tiene como base fundamental el lenguaje:

“El aprendizaje tiene como instrumento básico el dominio de la lengua. Podríamos decir que es el vehículo a través del cual los conocimientos pueden llegar a través del alumno. Por eso nos parece importante hacer dos consideraciones sobre la lengua: la primera haría referencia al aprendizaje lingüístico a través de la utilización de la lengua en cuestión, y la segunda, como consecuencia de la primera, en que el aprendizaje se realizaría a través de las necesidades del contexto en el que los alumnos recién llegados se incorporan a la sociedad catalana” (Geronès, Quintana y Soler, 2004: 233).

Por tanto, estamos ante un enfoque que pone de relieve el aspecto comunicativo que tiene el lenguaje. Así, Mallart (2006), señala que en este tipo de enseñanza la importancia está en otorgarle el papel protagonista a la comunicación funcional entre sujetos, de tal manera que la interacción que se genere ayude a comprender y expresar significados útiles. Además, apunta que el lenguaje *“se aprende por usarlo en situaciones comunicativas. El significado, por tanto, tiene una importancia decisiva”* (Mallart, 2006: 144).

No obstante, cuando se discute sobre el abordaje de la integración del alumnado extranjero en el conocimiento lingüístico de la escuela suelen aportarse

dispositivos de tipo técnico más relacionados con la didáctica, con el manejo de materiales, entre otros muchos aspectos. Es más, Trujillo (2007) afirma que la comunicación auténtica como entidad de creación y análisis a día de hoy continúa sin estar presente en muchas de las aulas españolas. Es decir, en escasas ocasiones se evidencia el planteamiento del lenguaje como diálogo donde se encuentre a un interlocutor que pretenda comunicarse con alguna persona y esa persona en cuestión muestre interés para establecer un intercambio comunicativo.

En la mayoría de interacciones dialógicas educativas uno de los principales interlocutores en el proceso de enseñanza-aprendizaje suele ser el docente⁶³. Éste, en su tarea como mediador en la construcción de conocimientos debería adaptar el lenguaje a las capacidades de sus alumnos. Además, es necesario que en el discurso de los profesores aparezca una estructura coherente y el uso de un vocabulario rico y adecuado al contenido. Pero, es más, Siguan, ya en 1990, apuntaba que el uso de un lenguaje apropiado por parte del docente no es suficiente para promover en el alumnado un desarrollo en la utilización de esa lengua, sino que es necesario crear situaciones de interacción y diálogo entre los agentes implicados para que esto ocurra. Así,

“El diálogo es necesario en primer lugar para comprobar si el interlocutor y en este caso el alumno asimila la información que recibe: pero el diálogo es necesario además y sobre todo para obligar al alumno a producir a su vez un lenguaje informativo, para obligarle a describir y a relatar y a argumentar y para acostumbrarle a tener en cuenta los conocimientos y los puntos de vista de su interlocutor” (Siguan, 1990: 15-16).

Además, la conversación, y más concretamente la de tipo educativo, nos llevará a un aprendizaje constructivo. El diálogo, no solamente ayudará al alumnado extranjero a aprender otra lengua, sino que, entre otros aspectos, le permitirá desarrollar una forma de ayuda para el desarrollo intelectual, llegando a

⁶³ A pesar de que es un tema que no se contempla en nuestro estudio, debemos hacer referencia a la investigación desarrollada en torno a la interacción en el aula (Coll y Sánchez, 2008).

su vez a que todos los componentes subjetivos y cognitivos pertenecientes a su cultura estén presentes (Tharp, Estrada, Stoll y Yamauchi, 2002).

En este sentido, es necesario concebir el lenguaje como la herramienta principal que debe emplearse en el ámbito de la comunicación y con el alumnado inmigrante, ya que de esta manera la lengua se *"incorporará a su conocimiento si la necesita para hacer con ella cosas con y para los demás"* (Vila, 2000: 26).

Por tanto, pasamos a entender el lenguaje como una herramienta para la comunicación (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001). Este enfoque comunicativo se fundamenta en las contribuciones interdisciplinarias sobre el lenguaje expresivo y comprensivo, sobre cómo adquirimos y promovemos el lenguaje, y acerca de cómo la interacción social es fundamental para el desarrollo de estos procesos.

En los últimos tiempos, el planteamiento que se está siguiendo para el aprendizaje de nuevas lenguas en la escuela responde a un enfoque comunicativo y funcional. Esto es así gracias a diferentes iniciativas emprendidas por profesionales de la educación desde diferentes disciplinas (lingüística, psicolingüística, sociolingüística) o por la creación de Diseños Curriculares divulgados desde las Administraciones educativas.

En las últimas décadas, han sido relevantes las contribuciones realizadas desde diferentes ámbitos disciplinarios con sus conocimientos sobre los procesos de comprensión y expresión, sobre las investigaciones acerca de cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y, por último, estudios que contribuyen a determinar en qué medida entra en juego la interacción social: la pragmática filosófica que aborda la actividad lingüística como una parte esencial de la actividad humana; la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, que se ocupan de los usos comunicativos y lingüísticos que están regulados en cada comunidad sociocultural; los enfoques discursivos y textuales, que plantean la construcción del significado en el contexto de la interacción social discursiva; la ciencia cognitiva (psicología evolutiva y psicolingüística de

orientación sociocognitiva), que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas (Lomas y Osoro, 1993).

Por tanto, se plantea como meta el desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. Para ello, se parte de un concepto de competencia comunicativa entendido como aquel conocimiento del sistema lingüístico, de los códigos no verbales y de su naturaleza de uso considerando tanto los escenarios y situaciones de comunicación así como el variado nivel de planificación y formación de esos usos concretos (Lomas, 2002).

Es más, Noguero (2009) destaca que el *Marco Europeo Común de Referencia* propone como una de las metas lingüísticas más importante la de promover una competencia multilingüe y multicultural, dado el elevado índice de diversidad lingüística y cultural a la que Europa está haciendo frente en los últimos años. En este sentido, este objetivo pretende que los aprendices desarrollen unas habilidades que les permitan usar las lenguas como herramienta de comunicación para poder tomar parte de procesos interactivos interculturales.

Y es en el contexto del aula donde encontramos la mayoría de las estrategias que ayudan a promover el aprendizaje, a garantizar unos conocimientos sólidos y duraderos, además de utilizar adecuadamente el lenguaje. Una de las claves de éxito reside en las relaciones que se establecen entre los componentes del triángulo interactivo (profesor-alumno-contenido) (Coll, 2007b) donde el alumno debe ser un agente activo y participativo, constructor de significados y productor de sentido sobre sus nuevos aprendizajes. De esta manera el conocimiento debe ser construido, además, mediado con el profesor o experto y en un contexto o ambiente particular (Coll, 2007b).

Asimismo, la interacción social, experimentación y mediación con otros agentes con la finalidad de promover un andamiaje⁶⁴ conjunto adquieren un papel indispensable, dirigiendo al alumno a la construcción de habilidades para poder argumentar, explicar, respetar las diferencias, etc. Por ello, debería ser necesario

⁶⁴ Bruner introduce el concepto de Andamiaje (*Scaffold: supporting Framework*) que es traducido como dar apoyo (ver Bruner, 1983).

establecer diálogos y construcción y reconstrucción de conocimientos en contextos reales y concretos donde se utilicen acciones, actividades e interacciones ajustadas al nivel de desarrollo del alumno y se realicen reflexiones en la acción conjunta sobre el proceso y resultados del aprendizaje (Coelho, 2005b).

Además, se debería favorecer una construcción social de conocimientos, donde el trabajo cooperativo entre a desempeñar un papel importante, el aprendizaje esté basado en herramientas, permita aprovechar recursos externos y donde, además, prime la experiencia y la configuración de ambientes adaptados a las necesidades. Concretamente,

“La práctica educativa con la infancia extranjera implica un uso del lenguaje y una manera de hacer altamente contextualizada. Así, se pueden permitir establecer interacciones educativas donde profesorado y alumnado se implican en actividades conjuntas y puedan regular mutuamente aquello que hacen y que dicen” (Vila y Siqués, 2006: 36).

Es más, de nuevo Vila (2000), apunta que la incorporación de estrategias que integren al proceso de enseñanza el bagaje de los alumnos, supone:

“...el uso de técnicas que se insertan en el trabajo cooperativo, de modo que las criaturas extranjeras y las autóctonas colaboran en la realización de una tarea común. Cuando hacen cosas juntos se implican en procesos de comunicación y negociación que ayudan al progreso lingüístico de todos los escolares. Pero es necesario que exista una sensibilidad especial por parte del profesorado en el sentido de posibilitar tareas comunes interesantes y motivadoras desde la incorporación de todos los aspectos que configuran la diversidad del aula” (Vila, 2000: 28).

Pero, además, consideramos fundamental recuperar una idea desarrollada en apartados anteriores: la necesidad de integrar y que formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera significativa diversos subsistemas (la familia, lo social-cultural y la escuela) (Melgarejo, 2006). Ya que “todo

aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar en un contexto social. El hogar, la comunidad, la escuela, la familia directa e indirecta, los grupos de compañeros y los maestros ofrecen valores y lugares, recursos y práctica” (Baker, 1997: 128).

Asimismo, mecanismos de influencia educativa como el traspaso progresivo de la responsabilidad y cesión del control del profesor al alumno, juntamente con el ajuste de las ayudas⁶⁵ (intersubjetividad) y la construcción sucesiva de significados compartidos (íntimamente ligados a la actividad constructiva del alumno en interacción con el profesor), también son aspectos a tener en cuenta en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Ahora bien, trabajar en esta línea requiere superar inercias derivadas de la formación inicial de los profesionales de la educación. Tradicionalmente los docentes nos basamos en una práctica académica centrada en la descripción de la estructura abstracta y formal de la lengua y los juicios en que ella se establece (Vilà i Vila, 1994). Aún así, no debemos olvidar que bajo los denominados “enfoques comunicativos-funcionales” podemos encontrar propuestas educativas muy variadas e incluso opuestas (Vila, 1989).

Por otro lado, como ya hemos destacado, *“los aspectos funcionales y de uso de la lengua se aprenden mediante prácticas sociales compartidas, es decir, en interacciones significativas”* (Del Río, 1993: 67). Esta idea, bajo el contexto educativo en el que nos estamos moviendo, supone para el docente diseñar actividades y ambientes comunicativos que sean altamente significativos para el alumnado (Arnau, 2004). Para ello, será indispensable generar espacios en el conjunto de la comunidad educativa que permitan potenciar la comunicación tanto entre iguales como entre adulto y niño.

⁶⁵ El foco de esta idea se encuentra en el hecho de considerar la mediación como fuente transmisora de aprendizajes, siendo el lenguaje (principal signo para Vygotsky como instrumento psicológico, sistema semiótico por excelencia y pilar fundamental de la inteligencia), el principal elemento de mediación y por lo tanto, fundamental para el desarrollo del individuo. El lenguaje, a su vez, será la principal herramienta para exteriorizar las acciones, donde cada función aparecerá dos veces: primero en un plano o nivel interpsicológico, en el que a partir de la internalización se avanzará, para llegar después a un plano o nivel intrapsicológico, que a su vez posibilitará la descontextualización de los conceptos adquiridos. En este contexto, lo que posibilita la transición de un plano a otro se denomina intersubjetividad o conocimiento compartido (Wertsch, 1985; Vygotsky, 1995).

Por tanto, será oportuno establecer lazos entre las metas que se persiguen, los contenidos que se impartan y los requisitos de evaluación que se hayan priorizado para el proceso de aprendizaje. Asimismo, se deberá revisar el planteamiento inicial de los proyectos y planes establecidos para la enseñanza de la lengua, tal y como señala Breen (1990), considerando la incentivación de los enfoques comunicativos-funcionales.

Concretamente, cuando hacemos referencia a los programas que deberían ayudar a generar un enfoque comunicativo en el aula, nos estamos refiriendo a aquellos planes que organizan los objetivos que se prevén alcanzar con la enseñanza y el aprendizaje. En éstos se deben facilitar las metas accesibles que se pretenden lograr, ofrecer continuidad, orientación y flexibilidad a los usuarios, ser los cimientos de la evaluación, además de ser asimismo susceptible de revisiones y modificaciones.

Ante estas sugerencias para la creación de programas funcionales y significativos para el aprendizaje de nuevas lenguas, serán necesarios establecer unos criterios para diseñar dicho plan: fijar prioridades y seleccionar y organizar los contenidos (Breen, 1996). No obstante, las diferencias más significativas que se encuentran entre los diferentes programas las encontramos a la hora de aplicar estos criterios.

Breen (1990) señala que hace más de 30 años los enfoques de enseñanza de una lengua han pasado de formales o nocionales a enfoques más funcionales. A partir de esta evolución, en los años 80 empieza a surgir un nuevo paradigma: el comunicativo. Concretamente, a esta nueva manera de entender la enseñanza de una lengua se les designa *proposicionales* (formales y funcionales) y *procesuales* (relacionados con el enfoque comunicativo).

Por un lado, los planes *proposicionales* se caracterizan por formular en términos formales la meta de enseñanza y aprendizaje. Mientras que, por otro lado, el paradigma comunicativo, se caracteriza por los siguientes rasgos: centran su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, ponen el énfasis en los procedimientos más que en el producto, integran el conocimiento

formal del lenguaje y el instrumental y adoptan una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes.

Pero sobre este último paradigma, de nuevo Breen (1990), diferencia los programas basados en la tarea y los programas procesuales en sentido estricto. Entre ellos existe una diferencia fundamental. En el programa procesual encontramos una continua negociación con el alumnado sobre aspectos que se destinan a elaborar contenidos, procedimientos y actividades, de tal manera que la oferta de tareas están adecuadas y adaptadas a las situaciones e intereses de los alumnos. Cabe decir pues que, una propuesta de estas características, lleva a sus últimas consecuencias las bases que se plantean en el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua. Es más, una de las preocupaciones que está más en boga en los últimos tiempos parece resolverse con esta metodología: hablamos de mantener activa la motivación del alumnado y el tratamiento a la diversidad en el contexto educativo. Y es muy importante este aspecto porque uno de los elementos que se relacionan estrechamente con en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas es el papel afectivo. Los profesionales de la educación coinciden en apuntar que estar motivado para el aprendizaje es fundamental para conseguir implicación y sentido a los conocimientos adquiridos (Ministerio de Educación, Política y Deporte, 2008).

Asimismo, el enfoque centrado en las tareas resalta los procesos interactivos en el contexto de clase relativos a la negociación tanto de actividades como de la construcción de un diálogo constructivo compartido. Así, se pretende que las actividades sean significativas y funcionales para todo el alumnado y, especialmente para el que se ve plenamente implicado en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

Con todo, desde este paradigma se conserva la noción de “competencia comunicativa” intentando enfocar la enseñanza en el alumnado, convirtiéndose el docente en un guía y organizador de las actividades que promueven el conocimiento (Vila, 1990).

Precisamente, todo el tema centrado en competencias actualmente está adquiriendo un papel protagonista en la educación. Sin intención de extendernos en este tema, Trujillo (2007) recoge uno de los fundamentos del actual currículum basado en competencias y señala que, entre las competencias básicas que destaca el Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, la competencia en comunicación lingüística es una de las más subrayadas, aspecto nada novedoso en el plano lingüístico. Así, para poder conseguir una conciencia del lenguaje desde la perspectiva por tareas, el docente debe organizar las actividades basándose en los intereses y necesidades del alumnado, de tal manera que se vaya consolidando la competencia lingüística en sus diferentes niveles y procesos.

En este contexto, el enfoque por tareas consta de una secuenciación de pasos. Cada uno de ellos requiere la toma de decisiones que el docente deberá de considerar si ejecutarlas de manera individual o conjuntamente con los alumnos, en el caso de ampararse bajo un currículum compartido (Estaire y Zanón, 1990):

- Seleccionar el centro de interés.
- Concretar las metas comunicativas de la unidad.
- Organizar la/s tareas finales.
- Determinar los dispositivos temáticos y lingüísticos que se requieren y se desean abordar.
- Planificar el proceso: secuenciar los temas y actividades.
- Evaluar el proceso y no el producto.

Consecuentemente, de nuevo Trujillo (2007) destaca que el aprendizaje a través de tareas supone un gran cambio con respecto a la tradición de enseñanza y de la didáctica de las lenguas en el Estado español. Precisamente, concreta que:

“Mientras que el paradigma tradicional selecciona los contenidos de la enseñanza a partir de una secuencia de elementos gramaticales o funcionales, los programas procesuales se organizan en torno a tareas de comunicación, que en la escuela pueden apuntar sobre los contenidos de las áreas curriculares” (Trujillo, 2007: 77).

Como se puede observar, una de las principales características de este instrumento es su reconocida flexibilidad. Así, podemos terminar aplicando estas propuestas en diferentes situaciones y contextos de enseñanza de lenguas. No obstante, no podemos dejar de determinar cuáles son las condiciones indispensables que hemos de tener en cuenta a la hora de promover un plan de esta naturaleza (Candlin, 1990):

- a) *“Exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del aprendiz”.*
- b) *“Desafío y crítica de la lengua, del aprendizaje y del programa por parte del aprendiz”.*
- c) *“Negociación del lenguaje, del aprendizaje y del programa por parte del aprendiz”.*
- d) *“Interacción e interdependencia entre aprendices y enseñantes, y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua”.*
- e) *“Creación de listados tácticos como medio para evaluar el lenguaje, el aprendizaje y la acción, y como medio para criticar las directrices del currículum”.*
- f) *“Provisión del input comprensible y procedimientos para utilizarlo”.*
- g) *“Acomodación de las diferencias entre los aprendices”.*
- h) *“Posibilidad de formular problemas sobre la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula”.*
- i) *“Gestión del aprendizaje de una lengua” (Candlin, 1990: 37).*

Consecuentemente, las competencias relacionadas con la comprensión y la expresión del alumnado no deben limitarse a posibles propósitos incumplidos, sino que deben ser el criterio que inspire el boceto de las tareas y contenidos del proceso educativo. Para ello, necesitaremos tener presentes los usos verbales, icónicos y gráficos, los procesos cognitivos implicados en la comprensión y la producción de mensajes, así como las normas socioculturales que intervienen en estas rutinas.

Pero además, Arnau (2004) destaca la importancia de los contenidos escolares para promover aprendizajes lingüísticos. Así, lejos de la enseñanza clásica y prácticamente gramatical de la lengua, este autor señala que la enseñanza de una L2 debe concebirse como medio de comunicación, y no se conoce mejor vehículo que los contenidos escolares. Por tanto, su propuesta podría complementarse con una organización educativa que tuviera en cuenta los contenidos de las diferentes áreas educativas para poder trabajar con y sobre ellos. De esta manera, concluye que los alumnos no únicamente aprenderían la lengua, sino que además adquirirían conocimientos concretos sobre esos contenidos.

Por tanto, teniendo en cuenta que los individuos interiorizamos los modelos comunicativos en el grupo social de referencia (Bruner, 1989; Vila, 1993; Vilà y Vila, 1994; Vygotsky, 1995) y que es necesaria la implicación en los procesos de interacción de los aprendices para la adquisición de competencia lingüística, hemos querido destacar estos elementos acerca del enfoque comunicativo.

Así, coherentemente con lo expuesto hasta el momento, Coelho (2005b) recoge un conjunto de requisitos para el aprendizaje de nuevas lenguas en contextos de inmigración. Así, establece que en el aula se debería contar con unas condiciones semejantes a las que se presentan cuando un infante aprende su primera lengua. Por ello, se pretende:

- Mantener al alumnado inmerso en contextos alfabetizadores donde haya una gran presencia de la lengua de aprendizaje: conservar un *input* rico sin preocuparse en exceso de que la comprensión de la lengua de aprendizaje se comprenda por completo.
- Interactuar con hablantes expertos: se deben establecerse intercambios comunicativos con sus iguales o expertos (miembros de la comunidad educativa que tengan un conocimiento de la lengua mejor que el suyo). Para ello, actividades de lectura, jugar con sonidos, contar, jugar, etc. hará que no únicamente reciba información sobre la lengua, sino que deberá producir su propio *output*.

- No esperar que el aprendiz comprenda o exprese la lengua de aprendizaje que se aleje de su estadio de desarrollo: debemos adaptar las expectativas de comprensión y de producción de la nueva lengua a nuestro alumnado.
- Contextualizar el lenguaje: recurrir a las necesidades que se generen en el aula, actividades cotidianas, etc. para generar situaciones de aprendizaje y no acudir a tareas artificiales.
- No remarcar los errores lingüísticos: establecer modelos positivos y aceptar como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje los errores del alumnado.
- Retroalimentar los errores: debemos crear un *feedback* con los aprendices de una nueva lengua señalando nuestro interés por su progreso, por lo que hace y evoluciona, y proporcionando una construcción correcta de los enunciados a modo de correcciones indirectas.
- Ampliar las elaboraciones orales: no únicamente debemos generar espacios donde el adulto o experto responda mediante modelos positivos. También es importante “*impulsar el desarrollo lingüístico a través de modelos de lengua que están sólo un poco más allá del estadio de desarrollo del niño*” (Coelho, 2005b: 94).
- Priorizar la funcionalidad del lenguaje: no debemos encarar el aprendizaje de una nueva lengua como el estudio de una materia. Todo aprendizaje lingüístico debe verse implicado en procesos de interacción de carácter significativos.

Estas perspectivas se completan con las aportaciones de Garton (1994). Esta autora plantea que la interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y de la cognición y que la comunicación es el mecanismo de mediación que facilita este desarrollo. Asimismo, Huguet, Pifarré y Vendrell (1998) en la revisión de la dialéctica Piaget/Vygotsky destacan, además de la comunicación, concepciones centradas en enseñanza-aprendizaje, perspectivas compartidas e

intencionalidad. Con todo, se considera inapropiado segregar a los alumnos procedentes de la inmigración que están aprendiendo la/s lengua/s de la escuela de la clase ordinaria, es decir, del contexto normalizado de aprendizaje (Coelho, 2005b).

Así, si el enfoque comunicativo y funcional es un recurso útil para el conjunto del alumnado, se considera que en aquellos donde existe una necesidad educativa especial se transforma en un recurso todavía más necesario (Navarro y Huguet, 2002).

Por último, y conscientes de la importancia de este apartado en el conjunto del trabajo que estamos desarrollando, queremos remarcar una aportación de Coelho (2005c) que resume y recoge alguna de las ideas más importantes previamente destacadas. Concretamente, esta autora apunta que:

“Los aprendices de una segunda lengua pueden ser capaces de funcionar muy bien en alguna áreas del currículum, siempre y cuando sus profesores sean conscientes de sus necesidades les proporcionen un entorno de aprendizaje adecuado en el que puedan aprender contenidos nuevos y habilidades y, al mismo tiempo, desarrollar sus habilidades lingüísticas. Por lo tanto, todos los profesores tienen que ser competentes al ajustar la enseñanza a las necesidades de los diferentes grupos de alumnos de la clase, y al utilizar estrategias de enseñanza que integran la lengua y el contenido” (Coelho, 2005c: 44).

Por tanto, una vez establecida la necesidad de generar escenarios de interacción ricos para fomentar aprendizajes curriculares y lingüísticos debido a las diferencias idiomáticas y culturales del alumnado extranjero, es necesario proceder a desarrollar una base teórica que permita dar mayor coherencia a lo argumentado hasta el momento. En este sentido, en el apartado siguiente entraremos a conocer diferentes marcos conceptuales que nos permiten generar un conocimiento más sólido sobre la adquisición de segundas lenguas.

4. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (L2)

En este apartado pretendemos desarrollar un conjunto de elementos que nos ayudarán a contextualizar y conocer en profundidad a qué nos referimos cuando hablamos del aprendizaje de segundas lenguas. Para ello, en primer lugar, profundizaremos en el papel que juegan el *input* y el *output* en el proceso de adquisición de una L2. En segundo lugar, entraremos en el debate que gira en torno a la influencia de la lengua materna en este aprendizaje. En tercer lugar, apuntaremos algunas de las estrategias a las que suelen recurrir los aprendices de lenguas extranjeras cuando se enfrentan a situaciones que requieren el uso de la lengua de aprendizaje. Y, en cuarto lugar, conoceremos en qué situación se encuentra actualmente la hipótesis sobre el período crítico en la adquisición de L2 y, consecuentemente, de qué manera esto puede llegar a repercutir o no en el sistema educativo.

4.1. El papel del Input y el Output en el aprendizaje lingüístico: el caso de la adquisición de la L2

Cuando aprendemos una L2 recibimos un *input* del que podemos seleccionar, asimilar, las reglas que subyacen. Es lo que Ruiz-Bikandi (2006) denomina “intake”.⁶⁶ La selección de expresiones, frases, muestras del habla depende en gran medida de factores pragmáticos, de sus intereses y necesidades en la comprensión y uso de la lengua. La condición para que el *input* funcione como “intake” es que sea comprendido.

En este sentido, la discriminación y elección de oraciones, locuciones, y modelos de lenguaje depende mayoritariamente de elementos pragmáticos, de sus motivaciones y de sus necesidades en el uso y la comprensión de la lengua. Por ello, estar inmerso en un contexto donde se faciliten *inputs comprensibles* es una condición

⁶⁶ Parte del *input* que el aprendiz registra en su memoria y que puede ser incorporado a su sistema de interlengua, formando parte de su memoria a largo plazo, aunque esto no siempre ocurra.

fundamental para el aprendizaje lingüístico (Mallart, 2006; Juan, 2008). Por tanto, desde un enfoque psicolingüístico se evidencia que (Ruiz-Bikandi, 2006):

- No es lo mismo atender al lenguaje que simplemente estar en escenarios lingüísticos.
- El *input* debe procesarse. Se requieren activar los procesos de comprensión.
- Para comprender necesitamos desarrollar estrategias basadas en los conocimientos previos.
- En la comprensión se deberá relacionar lo que oímos, los dispositivos del contexto y los conocimientos previos.

Con todo, se observa cómo el lenguaje que se dirige a los hablantes no nativos de una lengua suele ser algo diferente (sufre variaciones) con respecto a los que sí tienen la lengua de aprendizaje como materna, del mismo modo que los progenitores transforman sus expresiones cuando hablan a su hijo con su lengua de origen. Es decir, estamos ante un *input* reformado para beneficiar la comprensión (Larsen-Freeman y Long, 1994).

En este contexto, el diálogo entre iguales nativos y no nativos cobra un papel protagonista. Así, existen transformaciones en el lenguaje a nivel pragmático donde se induce a una negociación del significado entre los interlocutores para asegurarse que se ha comprendido el mensaje.

No obstante, se ha visto necesario que se den un conjunto de condiciones que favorezcan ese *input*. Por un lado, el aprendiz debe exponerse al contacto con la lengua de aprendizaje durante un tiempo determinado y, por otro lado, debe existir una calidad en la interacción lingüística “*relacionada con las posibilidades de participación directa del alumno para hacer que el input se acomode a sus necesidades de comprensión y expresión*” (Ruiz-Bikandi, 2000: 72).

Asimismo, el profesor o experto en el lenguaje debe dominar la lengua objeto de aprendizaje y contar con habilidades comunicativas para poder poner en marcha durante el proceso de enseñanza. En esta línea, Baker (1997) añade que:

“El input del profesor pone en movimiento las ruedas pero no crea las ruedas de las lenguas....Un aprendizaje eficiente y efectivo de una segunda lengua no sucede construyendo solamente eslabones de estímulo-respuesta. Ni exponiendo meramente al niño o al adulto a la segunda lengua. Suministrar el input que se adapta al estadio de desarrollo de una segunda lengua se hace importante” (Baker, 1997: 131).

Pero, para lograr el dominio de una lengua, no es suficiente con proporcionar un buen *input*, sino que además tiene que haber un *output* o producción lingüística del aprendiz. Es decir, no hay que fomentar la creencia, que ya está bastante extendida entre los profesionales de la educación, sobre que la comprensión trae implícito poder expresarse verbalmente, que recibir mucho *input* estimula un *output* (Ruíz-Bikandi, 2006).

En este sentido, es condición *sine qua non* que se produzca un *output* o verbalización del alumno. Pero encontramos una diferencia además de una dificultad añadida. El procesamiento que utilizamos para promover la comprensión (semántico, relación de conceptos, etc.) cambia cuando hablamos y escribimos. Por un lado, pensamos básicamente con significados pero, por otro lado, la expresión se produce mediante la sintaxis.

Esta idea se fundamenta en la puesta en marcha de unas prácticas pedagógicas donde el uso del lenguaje no esté monopolizado por el profesional o el experto sino que el diálogo conjunto con el alumno, unido a la reflexión sobre la lengua, sean garantía de un buen aprendizaje lingüístico. Por tanto, pasamos a entender el lenguaje como una herramienta que se construye con el uso (Vila *et al*, 2009).

Hemos de tener en cuenta que el aprendiz de una L2 puede entender una lengua pero a la hora de expresarla puede enfrentarse a mayores dificultades. Por ello, para poder hablar y además ser entendido se deben promover prácticas comunicativas significativas y funcionales, porque el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo cuando se nos ofrecen escenarios que nos permiten hablar. Aún así, en el aula los alumnos pueden correr el riesgo de estar en un contexto donde se promueva un *input* comprensible, pero no se favorezca espacios para producir *outputs* de la misma naturaleza.

Por último, Vila *et al* (2009), defienden que los niños con una lengua materna diferente a la que se enseña en la escuela tendrá que superar numerosos obstáculos para el aprendizaje de la L2 si se escolariza en aulas cerradas⁶⁷ ya que la lengua objeto de aprendizaje se convierte en un proceso que pasa siempre por el docente y cuyo sentido final de ese aprendizaje es el poder comprender lo que se hace en otras materias del currículum.

Así, bajo la idea de las dificultades que tiene escolarizarse en una lengua diferente a la de origen, pasaremos a analizar la importancia de la lengua materna para el aprendizaje de L2.

4.2. La influencia de la lengua materna en la adquisición de la L2

La adquisición de la L2 siempre ha estado acompañada de propuestas metodológicas y estratégicas que deberían utilizarse en el proceso de enseñanza. Pero uno de los asuntos más recurrentes es averiguar si esta segunda lengua se adquiere de la misma manera que la lengua propia (L1).

Sobre este tema, lo que se ha venido constatando con el tiempo es que la L1 suele adquirirse satisfactoriamente, mientras que en el caso de la L2 su aprendizaje no consigue un éxito completo (Serrat, 2002). Sin embargo, se ha demostrado para el aprendizaje de la L2 en entornos educativos, que tener un buen dominio de L1 favorece el proceso de adquisición de esta lengua (Dronkers, 2010). Es más, Cummins (1981) ya constató que los alumnos mayores hijos de inmigrantes que llegaban al país de acogida con un buen desarrollo de su L1 y con cierta madurez cognitiva, aprendían más velozmente la L2 que sus hijos menores.

Pero volviendo al tema de referencia, y retomando la última idea de Serrat (2002), parece ser que una competencia lingüística completa no es consecuencia

⁶⁷ No forman parte de la misma escuela, su idea no es que el mejor sitio para el aprendizaje de la L2 debe hacerse en el aula ordinaria con sus iguales, no son consideradas como uso organizativo para promover más rápidamente el uso del lenguaje en situaciones conversacionales (Vila *et all*, 2009).

directa del aprendizaje de una L2. Por tanto, bajo esta premisa gran parte de los estudios se ha centrado en buscar argumentos del por qué el alumnado que está adquiriendo una L2 con frecuencia no consigue un éxito pleno.

Así, cualquier hipótesis sobre este tema considera que la L1 adquiere un papel importante en el proceso de aprendizaje de una L2. Por ejemplo, Collier (1987) observó que el alumnado inmigrante entre los 8 y 12 años con una L1 diferente a la lengua de la escuela pero con escolarización previa en su país natal tarda menos tiempo en aprender la lengua de la escuela o L2 que los alumnos que llegaron antes de cumplir los 8 años de edad. Pero antes de profundizar en este tema, consideramos necesario abordar algunos de los aspectos más destacados del concepto de *interlengua* al ser una noción que nos ayudará a comprender mejor el sistema lingüístico de transición por el que pasa un aprendiz de L2.

Precisamente, una de las hipótesis en este campo se centra en que los aprendices de una L2 conforman un sistema lingüístico exclusivo y ajustado a su persona. En 1972 Selinker sugirió que en el transcurso de la adquisición de una L2 los sujetos que aprenden una nueva lengua manifiestan un sistema lingüístico propio que estaría emplazado entre la lengua propia y la lengua de aprendizaje (L2) (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001; Serrat, 2002).

Por tanto, la *interlengua* sería el conjunto de elementos externamente observables del lenguaje fruto de los resultados de los tanteos que hace el aprendiz a la hora de expresarse en la lengua de aprendizaje. De esta manera, se deduce que estamos ante un fenómeno “*dinámico y continuo que evoluciona y atraviesa etapas sucesivas, a través de las cuales su complejidad aumenta*” (Serrat, 2002: 60). Concretamente, se llega a la conclusión que todo aprendiz de una L2 pasará por una serie de *interlenguas* de manera sistemática y predecible.

A pesar de ello, una de las características de la *interlengua* es su alta variabilidad morfosintáctica, fonológica, léxica y pragmática. No obstante, además de su sistematicidad y pluralidad, podemos encontrarnos con algunos obstáculos que pueden dificultar este proceso de aprendizaje, como es la fosilización (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001; Serrat, 2002).

Así, entendemos por *fosilización* el estancamiento o paralización en la evolución de la *interlengua*. Se produce sobre todo en los aspectos más gramaticales de las lenguas y es muy raro que se dé en todo lo relacionado con el léxico y la semántica.

Por lo que respecta a la *transferencia*, este fenómeno se caracteriza por la reproducción de elementos fonéticos, léxicos y morfosintácticos de su lengua propia pero que son considerados como incorrectos en la producción oral de la L2.

Concretamente, Arnau (2004) apunta que:

“La transferencia estructural es la aplicación del conocimiento lingüístico que tenemos en nuestra L1. Es un proceso típico que utilizamos cuando aprendemos una L2... El escolar está en fase de adquisición de la L2, se apoya en su lengua (transfiere conocimiento de ella al castellano) y demuestra dominar elementos del catalán (regla y léxico). Con el tiempo esta interlengua irá desapareciendo y progresando hacia sistemas que cada vez se aproximan a la lengua modelo (catalán)” (Arnau, 2004: 39).

Ahora bien, este mismo autor señala que para que esto se produzca es necesario estar en contacto permanente con la lengua de aprendizaje, ya que si no:

“Si bien es cierto que tenemos una capacidad para aprender lenguas, también lo es que las lenguas, incluso una vez aprendidas, las podemos olvidar. Cuando no estamos expuestos a ellas se pueden fosilizar nuestras competencias (se detiene y no avanza el dominio de las mismas) e incluso se puede “deteriorar” el conocimiento de muchos años después de no practicarlas” (Arnau, 2004: 38).

Pero continuando con el análisis, en lo referente al fenómeno de *regresión*, es destacable que, durante el proceso de aprendizaje de una L2, también podemos encontrarnos con casos en los que en estadios de aprendizaje más avanzados aparezcan estructuras erróneas de etapas anteriores que parecían estar superadas.

Además de ello, otro de los aspectos que merecen ser destacados es la denominada *influencia interlenguas*. En este sentido, durante los años 50 y 60 se

asumía que la L1 jugaba un papel decisivo, pero negativo, en la adquisición de segundas lenguas. A esto se le denominaba interferencia. Se consideraba que podía predecirse a través de una comparación ordenada y contrastiva de ambas lenguas implicadas (L1 y L2), de tal manera que se consiguiera establecer las diferencias entre ellas. No obstante, los estudios realizados en torno a esta idea no han conseguido confirmar nunca esta línea teórica (Serrat, 2002).

En concreto, muchos fenómenos que se observan durante el proceso de aprendizaje no son atribuibles directamente a la L1. De hecho se observan muchas similitudes entre las gramáticas que producen hablantes de diferentes lenguas.

Por este motivo, posteriormente, se consideró que eran unos principios universales los que guiaban el aprendizaje de una segunda lengua y que no era la influencia de la L1. Así, se ha sugerido que la mayoría de errores que muestran los aprendices de la L2 son específicos de la L2 y no una consecuencia de la interferencia de la lengua materna.

Con todo, este planteamiento también ha sido discutido por los expertos, a partir del hecho de que hay mucha variación en el uso del lenguaje por parte de los aprendices de segundas lenguas. Es decir, que los sujetos que aprenden una L2 pueden utilizar una expresión de manera correcta en un contexto determinado, y en otro escenario utilizar incorrectamente esa misma locución.

Por tanto, actualmente el tema más discutido es de qué manera y en qué momento influye la L1 en el aprendizaje de una L2. De esta manera, pasamos de un interés centrado en determinar si la L1 influye en la adquisición de nuevas lenguas a considerar cuándo y cómo sucede esta influencia.

Así, podemos encontrarnos con que las diferencias entre la lengua propia y la de aprendizaje no generen ningún obstáculo para la adquisición de la L2. Por ejemplo, Vila, Perera, Serra y Siqués (2007) en un estudio realizado en Cataluña donde se examinaron los resultados del alumnado inmigrante que asistía a las Aulas de Acogida, observaron que uno de los aspectos importantes en relación al conocimiento de la lengua catalana que habían adquirido era la lengua propia del alumnado estudiado. Precisamente, se destacó que los alumnos cuya lengua

materna era románica tenían más facilidades para aprender el catalán que el alumnado que no tenía este origen lingüístico, como es el caso de los asiáticos. Por tanto, se podría determinar que el alumnado con una lengua inicial próxima a la de los autóctonos obtendrá una mejor competencia lingüística en L2 (Vila *et al*, 2009).

A esta misma conclusión llegó Arnau (2004). Este autor apuntó que el alumnado extranjero con lengua propia oriental tiene que superar más obstáculos que aquellos que tienen como L1 una lengua indoeuropea. Es más, destaca que al alumnado asiático de poco le sirve el conocimiento que tiene sobre su L1 para enfrentarse al aprendizaje de una lengua que sea característicamente tan diferente a la suya propia.

Asimismo, a pesar de que en el caso de que entre dos lenguas próximas pueda producirse transferencia, la identidad estructural entre lenguas no deriva necesariamente en una transferencia positiva. También se ha observado que la influencia de la L1 es más evidente o importante en los inicios del aprendizaje de la segunda lengua que en momentos o estadios más avanzados. En todo caso, se plantea que la influencia de la L1 en la adquisición de una segunda lengua se ha de poner en relación con los procesos universales de desarrollo (Larsen-Freeman y Long, 1994), a pesar de que nos podamos encontrar con que esta transferencia se vea limitada por diferentes marcadores lingüísticos y por la propia percepción individual de la distancia entre la lengua propia y la L2.

También es importante destacar la aportación de Arnau (2004) sobre la ya mencionada *transferencia estructural* (o transferencia de códigos) y la *transferencia de aprendizaje* (que no son otra cosa que las competencias adquiridas en otra lengua, como puede ser los procesos de lectura y escritura, los aplicamos para el aprendizaje de otras lenguas). Es más, Ruiz-Bikandi (2006) asevera que en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, la propia juega un rol adicional ya que se considera un apoyo en el aprendizaje, actúa como dispositivo de ayuda y parte como modelo.

Ahora bien, a pesar de la variabilidad que podemos encontrar entre unos aprendices y otros, tropezamos con algunos elementos que podrían dar algún tipo de explicación a este fenómeno:

- Factores culturales.
- Aspectos relacionados con la personalidad.
- Estilo cognitivo.
- Estrategias de aprendizaje utilizadas.
- Elementos emocionales
- Aptitud y actitud lingüística.
- Edad de incorporación al aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, tal y como señala Vila (2008) en una de las conclusiones a las que llegó tras realizar un estudio con alumnado inmigrante en la CCAA de Cataluña:

“En definitiva, el alumnado alófono de habla árabe, soninké y castellano, al finalizar la educación infantil, tiene significativamente menos habilidades lingüístico-cognitivas en lengua catalana que el alumnado autóctono. No obstante, hay algunos factores que reducen e, incluso, hacen desaparecer estas diferencias. De ellos, probablemente el más importante es su escolarización desde el inicio del parvulario con el alumnado autóctono y, a la vez, evitar su concentración artificial en las aulas de la escuela” (Vila, 2008: 442).

Como se desprende de esta última aportación, otro de los elementos estrechamente relacionado con el aprendizaje de una L2 es el contexto educativo en el que se realiza el acto de aprender esa nueva lengua.

Por otro lado, podemos encontrar que el aprendizaje de una L2 se dé a través de contenidos que hagan de mediadores en la comunicación y la comprensión del otro (Arnau, 2004).

Además, este autor concreta estos programas basados en contenidos en ámbitos de enseñanza Primaria y Secundaria en los programas de *inmersión*⁶⁸, así como en los basados en *temas o tópicos*. De manera más precisa, estos últimos programas se caracterizan por el desarrollo de habilidades académicas y lingüísticas que se desprenden de un conjunto de actividades realizadas en torno a una asignatura o tema concreto (Arnau, 1996).

Ahora bien, la tradición asimilacionista de la educación ha encaminado al alumnado con una L1 diferente a la lengua de instrucción a disminuir significativamente el uso de su lengua propia. Esta idea se concreta en la creencia que el uso de una cultura y L1 diferente a la que se utiliza en la construcción de aprendizajes escolares dificultará su adaptación social y su aprendizaje de la L2.

No obstante, como se ha venido demostrando en este apartado, la L1 de los extranjeros es importante en el conjunto de aprendizajes, así como para la inclusión social de los sujetos. Por ello, Cummins (2001a) añade que, cuando negamos a los niños el uso de una lengua materna diferente a la oficial en el contexto de acogida, despreciamos la relación con sus familiares y, en concreto, contradecimos la propia naturaleza de la educación.

Es más, este autor recoge un conjunto de concepciones sobre la evolución de la lengua propia. Concretamente, Cummins (2001a) concreta que:

1. *El bilingüismo tiene efectos positivos sobre el desarrollo lingüístico y educativo infantil* (Cummins, 2001a: 17)⁶⁹: El desarrollo de las capacidades de las diferentes lenguas de contacto del niño durante los primeros años de escolarización repercute en una mejor competencia de uso y comprensión del lenguaje.
2. *El nivel de desarrollo de la lengua materna de un niño es un indicador fiable de su nivel de desarrollo de su segunda lengua* (Cummins, 2001a: 18): Los niños que se incorporan al sistema educativo con una

⁶⁸ Este tipo de programas se abordarán en el Capítulo IV de este documento.

⁶⁹ Actualmente se ha publicado una versión en castellano más reciente de este mismo artículo que ha sido tomada como referente para estas citas: Cummins, J. (2009). *La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?* Barcelona: Linguamón.

competencia lingüística consolidada de su lengua propia tiene más posibilidades de éxito en el aprendizaje de la L2.

3. *Fomentar la lengua materna en la escuela ayuda a desarrollar no sólo la lengua materna sino las habilidades de los niños en la lengua mayoritaria del colegio* (Cummins, 2001a: 18): los alumnos evolucionan mejor cuando reciben una enseñanza útil en su lengua materna.
4. *Invertir tiempo en formar a los niños a través de una lengua minoritaria no perjudica el desarrollo académico infantil en la lengua mayoritaria del colegio* (Cummins, 2001a: 18): un programa bilingüe eficaz no tiene porqué entorpecer el aprendizaje el aprendizaje de una L2 ni el de los contenidos escolares.
5. *Las lenguas maternas de los niños son frágiles y se pueden perder fácilmente en los primeros años de escuela* (Cummins, 2001a: 19).
6. *Rechazar la lengua del niño en el colegio es rechazar al niño* (Cummins, 2001a: 19).

Por último, nos gustaría terminar este apartado recogiendo una reflexión a la que llegaron Huguet, Navarro y Janés (2007) tras un estudio realizado con escolares inmigrantes en la provincia de Huesca. Estos autores destacan la necesidad de seguir investigando en torno a algunas nociones sobre la adquisición de competencia lingüística de una L2, así como impulsar propuestas que consideren la L1 del alumnado extranjero.

Por tanto, y en lo que sigue, pasaremos a concretar qué estrategias se promueven para fomentar la adquisición de la L2.

4.3. Estrategias para el aprendizaje de segundas lenguas

Como se ha ido destacando en diferentes apartados del documento, proporcionar al alumnado escenarios alfabetizadores e interactivos para favorecer el aprendizaje de L2 es un requisito necesario y enriquecedor. Ahora bien, también se ha observado que para que la adquisición de una nueva lengua sea significativa y funcional la comunidad educativa y el propio aprendiz deben de estar provistos de un conjunto de estrategias que enriquezcan todo este proceso.

En este sentido, Selinker (1972), distingue dos tipos de estrategias como ejes vertebradores de la intervención: estrategias de aprendizaje de la L2 y estrategias comunicativas.

Por un lado, las estrategias de aprendizaje se definen como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones que se han de seguir para conseguir determinados objetivos de aprendizaje (Serrat, 2002). Suponen una secuencia de actividades dirigidas a aprender.

Por otro lado, la estrategia comunicativa se caracteriza por ser aquella habilidad que se utiliza para solucionar un obstáculo momentáneo comunicativo.

De manera más precisa, las estrategias de aprendizaje podríamos definir las como aquel conjunto de actividades que realiza el aprendiz de forma deliberada y consciente.

El Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008), en el *Marco de Referencia Europeo*, señala que las estrategias de aprendizaje son el medio que emplea el aprendiz para poner en funcionamiento recursos, destrezas y procedimientos que le permitirán poder dar respuestas a las demandas comunicativas de un entorno concreto y en momento determinado. Ya en 1990, O'Malley y Chamot llevaron a cabo un estudio sobre el empleo de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado que está adquiriendo L2. En este trabajo los autores terminaron subdividiendo las estrategias en: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

- a) Estrategias metacognitivas: Son los recursos de orden superior que pueden comportar planificación para evaluar el éxito de una tarea de aprendizaje. Es decir, se refieren a la planificación, control y evaluación de la propia cognición, llegando a desarrollar una función autorreguladora del proceso de aprendizaje, lo que le permite llegar a percibir sus dificultades, logros, etc. (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008). Así, la mayoría de estrategias metacognitivas que usan los aprendices de L2 tienen que ver con la anticipación, la planificación o la atención dirigida a la tarea de aprendizaje, así como con la autoevaluación y autocontrol del aprendiz.
- b) Estrategias cognitivas: son aquellas que actúan sobre la información que recibe el aprendiz, manipulándola o reelaborándola de tal forma que el aprendizaje aumente. Estamos haciendo referencia a la acción de incorporar los nuevos aprendizajes a los que ya poseía el alumno (conocimientos previos). Concretamente, O'Malley y Chamot (1990), destacan como estrategias típicas de este apartado las: estrategias de repetición, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, deducción, recombinación, inferencia, transferencia y aclaraciones.
- c) Estrategias socioafectivas: estas estrategias, también denominadas de mediación social, dan un paso más allá. Son aquellas que implican la interacción con otra persona o el control sobre el afecto. Se relacionan con la disposición afectiva y motivacional de los aprendices ante el aprendizaje. En el estudio de O'Malley y Chamot (1990) se incluye la cooperación con otros compañeros en una tarea lingüística.

Una gran parte de los estudios destinados a investigar sobre el aprendizaje de las segundas lenguas también ha llegado a destacar las estrategias de tipo comunicativo. La mayoría de la investigación en L2 ha limitado este término a estrategias utilizadas cuando la comunicación resulta difícil.

Por un lado, un tipo de estrategia comunicativa es la denominada estrategia de evitación. Como bien indica su nombre, se trata de intentar sortear la dificultad en

la comunicación. Para ello, el aprendiz evita el problema comunicativo no diciendo aquello que tenía pensado inicialmente o abandonando el mensaje.

Por otro lado, otra de las estrategias más utilizadas es la paráfrasis. En este caso el hablante sustituye una palabra por otra con un significado próximo. Es lo que conocemos por aproximación. También, otro de los recursos de esta estrategia es inventar palabras o describir aquello a lo que quiere hacer referencia (circunloquio).

Asimismo, hay que citar la denominada transferencia consciente de dispositivos de la lengua propia del aprendiz. El alumnado puede recurrir a la traducción directa, cambio de lengua, gestos o solicitud de ayudas.

Además, de nuevo Serrat (2002) señala otro tipo de estrategias, como pueden ser la ejemplificación, la generalización y la reestructuración.

Otro de los temas recurrentes a la hora de estudiar el aprendizaje de segundas lenguas son las teorías que existen sobre competencia lingüística y la edad de adquisición. Por ello, pasaremos a analizar la hipótesis del período crítico.

4.4. Edad de adquisición de segundas lenguas

Normalmente se ha venido considerando que los niños aprenden lenguas mejor y más rápidamente que los adultos. Cuando se defiende la superioridad infantil en el aprendizaje de segundas lenguas, se defiende algún tipo de variante de la hipótesis del período crítico, que se establece antes de la pubertad. Se asume, en relación con la edad, que si el aprendiz no ha estado expuesto a la nueva lengua antes de dicho momento, la competencia lingüística nativa difícilmente se consigue.

La hipótesis del período crítico ha sido cuestionada por muchos investigadores en los últimos años (Serrat, 2002). El argumento en contra gira alrededor del hecho de que las diferencias en la edad y la velocidad de adquisición de la L2 pueden reflejar factores psicológicos y sociológicos, más que factores biológicos.

No obstante, conviene aclarar que todavía no existe evidencia empírica de que este aprendizaje temprano conlleve ventajas definitivas. En todo caso, los estudios realizados hasta este momento no nos permiten afirmar que esta introducción temprana vaya a permitir alcanzar una mejor competencia en la lengua extranjera. Se plantea que esto es así cuando la adquisición de la L2 tiene lugar en contextos naturales, es decir, cuando la lengua es utilizada en la comunicación diaria de la persona que se enfrenta a dicha L2 (Lasagabaster, 2003).

En cualquier caso, los beneficios de la introducción temprana en contextos formales no parecen ser tan significativos como para satisfacer el cada vez mayor deseo de lograr una alta capacitación en L2, por lo que la introducción de dicha lengua como vehicular se plantea como necesaria, ya que a una mayor exposición a la L2 se sumaría la posibilidad de tener más interacciones auténticas y significativas.

Posiblemente uno de los factores más influyentes en relación con la edad son los factores afectivos. Es probable que haya más incentivos para los niños en el juego, en la escuela o con los amigos, para comunicarse en la L2 que no los adultos en el trabajo. Además, el hecho de que los adultos y adolescentes estén pendientes de lo que los demás estarán pensando sobre ellos, cuando aprenden y usan segundas lenguas, hace que intenten menos cosas en este aspecto.

En todo caso, contrariamente a la opinión popular, la investigación en la que los niños se han comparado con los adultos en el aprendizaje de segundas lenguas ha demostrado que los adolescentes y adultos lo hacen mejor que los niños pequeños bajo condiciones controladas. Una excepción es el componente fonológico. Entonces cabe plantearse por qué continúa esta creencia. En este caso nos encontramos con una dificultad para responder y es la de aplicar los mismos criterios de competencia lingüística a adultos y a niños. Las exigencias que se piden a un niño para comunicarse son diferentes a las que se le exigen a un adulto.

La “pronunciación” es un aspecto del aprendizaje del lenguaje en el que la hipótesis de “cuando más joven mejor” puede ser válida. Pero, al margen de este aspecto, la investigación en contextos escolares no apoya esta hipótesis. Los niños

más pequeños no tienen más ventajas sobre los más grandes, a causa de sus limitaciones cognitivas y de experiencia. No obstante, hay que aclarar que todo esto no significa que la exposición temprana a una L2 sea perjudicial para un niño. Todo lo contrario, puede ser beneficiosa. Ahora bien, la exposición por sí sola no parece que vaya a predecir la adquisición de la lengua.

En el mismo sentido, y referido a la introducción temprana del inglés, Cenoz (2003) plantea que las situaciones de plurilingüismo escolar temprano no tienen un efecto negativo en el desarrollo cognitivo y lingüístico ni suponen confusión entre lenguas.

No obstante, conviene no olvidar algunos factores que se han ido señalando, como pueden ser los fisiológicos, afectivos, cognitivos y contextuales que se encuentran implicados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y que son los que contribuyen a que el resultado final, en un aprendiz concreto, sea de mayor o menor competencia lingüística.

Dicho esto, consideramos hacer algunas referencias de investigaciones precedentes que pueden “explicar” este estado de opinión (Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2009).

En este sentido, y aunque todavía escaso, el conocimiento científico acumulado sobre el tema nos lleva irremediablemente a lo que se ha conocido, y ya hemos apuntado anteriormente, como “período crítico” para el aprendizaje de segundas lenguas (Johnson y Newport, 1989), vinculado de manera directa a los postulados de Lenneberg (1967) en los que se hipotetiza que la adquisición del lenguaje humano se hallaría biológicamente constreñida a un período que abarcaría desde los inicios de la vida hasta el final de la pubertad. Fuera de este período, el lenguaje podría ser adquirido pero solo con dificultad o mediante procesos de aprendizaje específicos. Todavía más, este autor sugería que esta etapa fundamental del desarrollo finalizaría con el establecimiento de la función cortical de lateralización, alcanzando el cerebro su maduración definitiva con la superación de la pubertad.

Aunque no es nuestra intención debatir sobre los planteamientos de Lenneberg (1967), aspectos como la relación entre lateralización y período crítico para la adquisición del lenguaje han ido perdiendo adeptos entre los investigadores, pero desde la perspectiva que aquí nos interesa destacar, numerosos estudios han incidido en la validez del planteamiento haciéndolo trasladable a la adquisición de una L2, y de modo particular en lo que se refiere a la fonología y la gramática. Con toda seguridad, el trabajo que mayor incidencia ha tenido en este sentido ha sido el desarrollado por Johnson y Newport (1989). Dichos autores llevaron a cabo una investigación con 46 hablantes nativos de coreano y chino que habían emigrado a los Estados Unidos con diferentes edades, evaluándolos en aspectos de morfología y sintaxis, así como a la hora de juzgar la gramaticalidad de 276 frases en inglés. La mitad de estas frases eran gramaticalmente incorrectas y violaban las reglas en aspectos como el género o las estructuras verbales. Los siete sujetos que habían llegado entre los 3 y los 7 años obtuvieron resultados que no permitían distinguirlos de la muestra de hablantes nativos del inglés que se había incluido a objeto de comparación. Pero, además, dentro del grupo de los llegados entre los 0 y los 15 años se observó una importante correlación negativa entre la edad de llegada y la puntuación en la prueba ($r = -0.87$); de manera que cuanto más tarde había llegado un determinado participante, más bajo era el resultado obtenido. Por el contrario, en el caso de quienes llegaron entre los 15 y los 39 años no pudo detectarse correlación alguna. Dicho de otro modo: dentro del grupo de llegados menores de 15 años se observaban escasas diferencias en los resultados obtenidos y su edad de llegada se relacionaba claramente con su capacidad para juzgar la gramaticalidad de las frases, mientras que entre los llegados como adultos dicha relación no existía y se detectaban importantes diferencias individuales. A partir de estos resultados, tan dispares entre ambos grupos de edad de llegada, los investigadores concluyeron que los procesos observados entre jóvenes y adultos eran fundamentalmente diferentes, lo que en definitiva les llevó a postular la existencia de un período crítico para la adquisición de la gramática en una L2.

Con posterioridad, se ha pretendido suavizar tal afirmación refiriéndose más a un “período sensible” que a un “período crítico”, intentando reflejar la idea de un

declive progresivo y no un corte radical a partir de la pubertad (Newport, Bavelier y Neville, 2001), pero las críticas al posicionamiento inicial surgieron inmediatamente. Así, Bialystok y Hakuta (1994) reanalizaron los datos de la anterior investigación y concluyeron que era más correcto dividir los grupos a los 20 años y no en la pubertad. En este caso, la correlación negativa entre edad y competencia gramatical seguía siendo muy alta, pero además las diferencias en el grupo de mayores de 20 años se atribuían a aspectos propios de la tarea que era larga, repetitiva y con grandes demandas de atención, lo que derivaba en mayores lapsus y descuidos entre las personas más mayores.

Más recientemente, Hakuta, Bialystok y Wiley (2003) han revisado el censo estadounidense de 1990, referido a casi dos millones y medio de inmigrantes procedentes de entornos hispanos y chinos, en lo referente a la propia valoración de su dominio de la lengua inglesa. Lo más significativo es que, a pesar de detectarse un notable declive en el conocimiento de dicha lengua en función del aumento de la edad de llegada a los Estados Unidos entre los 0 y 60 años, esta caída no era brusca sino progresiva. Evidentemente, tales datos refutarían la existencia de un período crítico en el sentido más puro, ya que, de acuerdo a la versión fuerte de la hipótesis, con la llegada de la pubertad el cerebro se habría reorganizado disminuyendo así su capacidad para la adquisición de una nueva lengua, lo que se traduciría en una caída súbita y no sostenida.

En cualquier caso, persiste la creencia de que es mejor aprender una L2 cuando se es muy joven; a pesar de que la hipótesis del período crítico no explica satisfactoriamente los resultados de aprendices adultos que, habiendo iniciado su aprendizaje tras superar la pubertad, consiguen niveles de competencia aparentemente iguales o muy próximos a los de los hablantes nativos. Dicho de otro modo, los estudios de que disponemos no nos permiten determinar la existencia de un período crítico para la adquisición de una L2, aunque parece que a largo plazo los niños y niñas más pequeños pueden tener ciertas ventajas explicables bien por cambios biológicos, como postula la mencionada hipótesis, o bien por la influencia de factores ambientales y/o cognitivos, e incluso por una combinación de todos ellos (Carroll, 2006).

En definitiva, la controversia sobre la validez de la hipótesis del período crítico sigue abierta, aunque parece claro que la edad de exposición a la L2 no afecta en la misma medida a todos los aspectos del lenguaje: la adquisición del vocabulario y el procesamiento semántico se sucederían de manera relativamente normal en aprendices adultos, mientras que propiedades más formales como la morfología y la sintaxis, y especialmente motoras como la fonología, podrían quedar más limitadas (Hoffman, 1991; McLaughlin, 2006; Navés, 2008).

Relacionado con lo que hasta aquí se acaba de tratar, y centrando el interés en nuestro trabajo, surge la cuestión de la edad de llegada de los escolares de origen inmigrante y cuál es el momento más adecuado para aprender una L2. Stern, Burstall y Harley (1975), en un estudio con 17.000 niños y niñas británicos que estudiaban francés en la escuela mostraron que, tras cinco años de exposición a esta lengua, quienes habían comenzado a los 11 años obtenían mejores resultados que los que habían comenzado a los 8 años. En el mismo sentido apuntan los datos de Genesee (1981, 1987) al comparar alumnado en programas de inmersión tardía en Canadá, donde escolares hablantes del inglés (L1) son escolarizados en francés entre los 11 y los 12 años, con sus iguales que comenzaron el programa de inmersión en la Educación Infantil o en el primer año de la Educación Primaria. Los primeros obtenían iguales o incluso mejores resultados que los segundos al ser testados con pruebas de competencia en lengua francesa.

Estas investigaciones, llevadas a cabo en contextos escolares y aún dejando al margen la cuestión de las actitudes y los filtros afectivos que condicionarían los estímulos lingüísticos externos (Dulay y Burt, 1977), sugieren que los niños y niñas más pequeños no tienen de hecho notables ventajas sobre los más mayores, y en cierta manera podrían derivarse desventajas en base a una menor madurez cognitiva que repercutiría en la rapidez de sus aprendizajes lingüísticos globales, más vinculados al dominio de técnicas de memorización u otras estrategias de aprendizaje, aún quedando al margen los aspectos propiamente ligados a la fonología (McLaughlin, 2006).

Finalmente, otros estudios relevantes que analizan la importancia del nivel de desarrollo en la primera lengua, la relación de la edad de llegada a la nueva

sociedad de acogida para el aprendizaje lingüístico, entre otros, serían los trabajos desarrollados por Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), Cummins (1981), Collier (1987), Thomas y Collier (1997) y Siguan (1998) todos ellos desarrollados con mayor profundidad en capítulos posteriores.

En lo que sigue, y una vez desarrollado el ámbito de enseñanza de segundas lenguas, profundizaremos en el fenómeno de la educación bilingüe, pero no para describir el contexto de Cataluña (ya presentado anteriormente) sino para analizar el marco teórico que sustenta dichas propuestas.

IV. Contribuciones de la educación bilingüe

1. ALGUNAS NOCIONES PREVIAS SOBRE EL BILINGÜISMO Y LA EDUCACIÓN BILINGÜE

La puesta en marcha de modelos de educación bilingüe y sus postulados de base tienen un gran valor a la hora de afrontar la escolarización de niños y niñas de origen inmigrante con lenguas y culturas diferentes a las mayoritarias⁷⁰. Pero sus orígenes en nuestro contexto se remontan a algunos años atrás cuando la atención educativa se centraba en un alumnado no tan diverso.

La atención inicial a chicos y chicas en las Comunidades bilingües del Estado (principalmente población autóctona castellanohablante), y los actuales retos que implica la respuesta educativa de este nuevo fenómeno migratorio, supuso y supone el desarrollo de diferentes propuestas de educación bilingüe. Desde hace algunas décadas, se han venido llevando a cabo algunas iniciativas que conforman, en cierta medida, un laboratorio vivo en el que se han ido concretando y añadiendo, con el tiempo, nuevos elementos que invitan a la reflexión.

Durante las décadas de los 80 y 90, los contextos vasco y catalán fueron los escenarios en los que se llegaron a desarrollar algunas de las investigaciones más destacadas a la hora de evaluar los resultados académicos en educación bilingüe.

⁷⁰ Pavlenko (2009), puntualiza que en los países de la Europa del Este la diversidad lingüística ha llegado a disminuir a causa de las migraciones, sin embargo, en los países de la Europa occidental esta diversidad lingüística se ha visto incrementada dado el aumento de población inmigrante de orígenes muy diversos. Por tanto, encontramos una evidente repercusión de ello en el sistema educativo.

El objetivo principal de estos estudios se centraba en conocer el nivel de conocimiento lingüístico en ambas lenguas oficiales, y establecer los posibles factores que podían determinarlo. A modo de ejemplo, son conocidos los trabajos EIFE (Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina), en el marco del País Vasco (Sierra y Olaziregi, 1990) o los de Arnau, Bel, Serra y Vila (1994) en Cataluña.

En cualquier caso, el éxito de la educación bilingüe en ambos contextos no sólo se ha contrastado en estudios llevados a cabo a nivel nacional (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998), sino también a nivel internacional (MEC, 2007). Así, los resultados obtenidos en ambos casos, apuntan que tanto en el País Vasco como en Cataluña, el alumnado bilingüe estudiado adquiere unos niveles de comprensión lectora en castellano (estudios nacionales) y de comprensión lectora⁷¹ y de matemáticas (estudios internacionales) dentro de la media. Es más, en ocasiones los aprendices de ambas comunidades se sitúan por encima de ella (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004; MEC, 2007; Generalitat de Catalunya, 2008d), evidenciando de nuevo que los sistemas educativos organizados de manera bilingüe en ningún caso comportan efectos negativos en el desarrollo de otras habilidades consideradas básicas⁷².

A pesar de estos resultados tan positivos, parece evidente que las relaciones entre lengua y escuela son complejas y diversas. En la medida que el lenguaje es el vehículo de los contenidos escolares, ya sea en forma de palabra o de letra impresa, el dominio instrumental de la lengua termina siendo un indicador de las posibilidades de éxito o fracaso escolar del alumnado. Pero como refleja Vila (1990), las relaciones entre lengua y educación van más allá de estos aspectos:

⁷¹ Buen indicador de que la incorporación de la lengua propia de la comunidad como vehicular de la enseñanza, ya sea en programas de mantenimiento familiar o mediante programas de inmersión lingüística (que veremos más adelante), en ningún caso implican niveles inferiores de conocimiento en la lengua estatal.

⁷² Hasta hace relativamente pocos años el bilingüismo ha sido considerado un fenómeno poco habitual. Éste ha sido estudiado como una realidad que afectaba de manera diferente a personas y sociedades. Han sido muchos los investigadores que han remarcado la importancia de establecer una diferenciación entre *bilingüismo individual* y *bilingüismo social* y, en este sentido nos remitimos, entre otros, a Appel y Muysken (1986), Siguan y Mackey (1986), Baetens Beardsmore (1989) y Baker (1997).

“... hay también una interdependencia importante entre dominio del lenguaje (en el sentido formal) y desarrollo individual. Por eso, si la enseñanza en una sociedad monolingüe comporta ya un gran número de problemas, desde esta perspectiva, cuando la educación debe llevarse a cabo en situaciones plurilingües los problemas aumentan” (Vila, 1990: 255).

Con tales premisas, aunque las motivaciones y diseños concretos de programas de educación bilingüe han sido y son diversos, y responden, además, a factores diferentes, debemos señalar que, al contrario de lo que pueda parecer, la educación bilingüe no es un invento del siglo XX, sino que el sistema educativo ha contado con este fenómeno desde hace mucho más tiempo⁷³ (Vila, 1998; Huguet, 2001b).

A pesar de este hecho, no es hasta hace relativamente pocos años cuando el bilingüismo se ha convertido en un tema de creciente interés en la psicología y en la educación. Concretamente, Sarto (1997) señala que posiblemente son tres las causas que han llevado a estas disciplinas a convertir este tema en un fenómeno de actualidad:

- a) El mismo proceso de la investigación psicológica que acoge modelos psicolingüísticos y la inquietud en torno al desarrollo de los procesos cognitivos.
- b) El renacer de los nacionalismos y de su reclamación de las lenguas propias, así como las posibles resistencias que se encuentran desde los gobiernos centrales.
- c) Las migraciones y las sociedades multiculturales. Cada vez más estos colectivos reclaman más respeto y tolerancia hacia su cultura y lengua de origen en los centros educativos de acogida.

No obstante, durante décadas, el bilingüismo ha estado relacionado con numerosos fenómenos negativos. Así, desde la psicología, la pedagogía y la

⁷³ En esta línea, Baker (1997) y Sarto (1997) inciden en la importancia de no aislar el bilingüismo y la enseñanza bilingüe actual de sus raíces históricas. Es decir, la enseñanza bilingüe que encontramos en países, como Suecia o España, ha de ser entendida en un contexto histórico de inmigración, movimientos políticos, derechos civiles, igualdad de oportunidades, etc.

lingüística se consideró que el bilingüismo podía repercutir negativamente en el desarrollo cognitivo, social y personal de los escolares, sobre todo cuando estos iniciaban la escolarización.

Una de las principales contribuciones a esta creencia surgió de la celebración de la “Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo” realizada en Luxemburgo en 1928, bajo los auspicios de la Oficina Internacional de Educación. En ella, numerosos profesionales del ámbito educativo hicieron apología de una educación en la que primase el uso y la enseñanza de la lengua propia (L1) al inicio de la escolarización, dejando para etapas educativas posteriores la introducción de una segunda lengua (L2) (Oficina Internacional de Educación, 1932).

Estas conclusiones estaban principalmente fundamentadas en los resultados de diversos estudios realizados por Saer (1923) en el País de Gales. Dichos trabajos pretendían analizar los efectos del bilingüismo en el rendimiento educativo comparando los resultados académicos del alumnado que tenían como L1 el galés con aquellos estudiantes cuya lengua familiar era el inglés. Los resultados mostraban claras diferencias entre ellos, destacando que los niños y niñas de lengua familiar galesa que habían sido escolarizados en inglés obtenían peores resultados académicos que los de sus compañeros de lengua familiar inglesa⁷⁴.

Más de veinte años después de la celebración de esta Conferencia, dichos planteamientos se vieron apoyados, nuevamente, y reafirmados por un grupo de expertos convocados en París por la UNESCO en 1951. Tras esta convocatoria, nuevamente se insistió en que el ser bilingüe comportaba serias diferencias entre los niños y niñas, lo que derivó en calificar de principio axiomático que la lengua

⁷⁴ Diversos autores señalan la importancia de revisar los resultados obtenidos por Saer teniendo en cuenta los condicionantes propios del momento histórico y, al mismo tiempo, analizar aspectos relativos al control de variables y generalización de resultados. En este sentido, Vila (1983, 1985, 1998) se expresa sobre los condicionamientos políticos indicando que la mayor parte de los asistentes de la Conferencia de Luxemburgo provenían de regiones donde la lengua propia convivía con la de un Estado fuerte que la dejaba de lado en el sistema escolar, con lo cual, defendiendo el monolingüismo defendían la propia lengua. Siguan y Mackey (1986) por su parte, inciden sobre los problemas en la generalización de resultados, en el sentido de que datos obtenidos en un contexto determinado pueden no ser extrapolables a otro contexto, y éste es el caso de las investigaciones contrastadas al provenir de ámbitos socioculturales dispares y, por tanto, no comparables (los niños galeses pertenecían a un nivel sociocultural bajo, y comparativamente más bajo que el de sus homólogos monolingües ingleses).

materna de los escolares es el mejor medio para llevar a cabo la enseñanza (UNESCO, 1953).

Consecuentemente, durante muchos años, las ciencias implicadas en el ámbito educativo consideraron que mientras no se llegase a un buen dominio de la lengua propia no era conveniente introducir otra. Hemos de remarcar que a pesar de que esta postura fue acogida por una buena parte de la comunidad científica hasta finales de los años 60⁷⁵, se basaba en un modelo psicolingüístico rechazado empíricamente en la actualidad, que concebía que todo individuo bilingüe almacenaba por separado las competencias lingüísticas desarrolladas en cada lengua (Cummins, 1981; Vila, 1983, 1985; Cummins y Swain, 1986).

Pero lo que resulta curioso es que, pese a la creencia acerca de los efectos perjudiciales del bilingüismo para el desarrollo de los individuos, las clases sociales más privilegiadas solían acogerse a esta opción (Sarto, 1997). En este sentido, Lasagabaster (2003) observó que los colectivos pertenecientes a clases socioculturales altas solían involucrar a sus hijos en algún tipo de educación que le permitiera aprender una L2, ya fuera mediante profesores particulares, o a través de enviar a sus hijos/as a otros países donde se hablase la segunda lengua. Y es esta paradoja la que lleva a preguntarnos por qué el bilingüismo era visto como un fenómeno positivo para las clases socioculturales favorecidas pero negativo para las desfavorecidas (Cummins, 2002).

En respuesta a esta cuestión, Cummins (2002) puntualiza que en la educación bilingüe se interrelacionan dos constructos: por un lado, el aportado por la teoría psicolingüística, centrada básicamente en la generación de conocimiento, es decir, el aprendizaje propiamente dicho. Y, por otro lado, el relativo a la sociopolítica,

⁷⁵ El cambio de perspectiva sobre los efectos nocivos del bilingüismo surge básicamente a partir de las conclusiones de los estudios que Peal y Lambert realizaron en Canadá. Estos autores constataron que los escolares bilingües francés-inglés de Montreal no sólo no habían experimentado efectos negativos sino que obtenían resultados superiores a los de sus homólogos monolingües (francés), con un nivel sociocultural equilibrado, tanto en pruebas de inteligencia verbal como no verbal (Peal y Lambert, 1962). Esta experiencia tuvo una gran resonancia en la comunidad científica y, además, en pocos años se llevaron a cabo numerosas experiencias en otros países que apoyaron los resultados que habían presentado (Balkan, 1970; Lambert y Tucker, 1972). Así, por tanto, con Peal y Lambert se comenzó a defender que la condición de bilingüe aporta ventajas para el individuo.

más centrado en la definición de la identidad y de cómo ésta se enraíza en las relaciones sociales de poder.

En cualquier caso, está claro que no se puede afirmar que la educación bilingüe comporte o garantice por sí misma ventajas para los estudiantes. De hecho, como veremos, la educación bilingüe no es ni buena ni mala, sino que sus resultados dependen en definitiva de cómo se lleva a la práctica (Huguet, 2001b; Arnau, 2004). Siguan y Mackey (1986) señalan al respecto que:

“La cuestión de si el bilingüismo en la educación tiene una influencia positiva o negativa en el desarrollo del alumno no tiene una respuesta absoluta, sino que depende de las circunstancias. Circunstancias entre las que se habrá de tener en cuenta las aptitudes de los alumnos, la calidad pedagógica de los centros y ... el nivel socioeconómico de la población” (Siguan y Mackey, 1986: 117).

En cambio, todavía hoy sigue siendo complicado ponerse de acuerdo en definir a qué nos referimos cuando hablamos de bilingüismo. Así, Mallart (2006) destaca que:

“...se encuentran dificultades para llegar a definir este fenómeno. Decir que es la capacidad de la persona que habla dos lenguas, queda ambiguo. ¿Si una persona es capaz de hablar dos lenguas, pero en la práctica sólo utiliza una...? ¿Y si utiliza normalmente dos pero la competencia en una es más limitada será bilingüe?” (Mallart, 2006: 40).

Las diferentes aportaciones realizadas hasta el momento reflejan la relevancia de aspectos sociales, políticos, económicos, etc. en la educación bilingüe. Por tanto, estamos ante un fenómeno nada sencillo que a lo largo de los tiempos ha comportado diferentes polémicas (Baker, 1997). Entre otras consideraciones, en la aproximación a la noción de este concepto ha surgido una dicotomía entre el sentido que adquiere la enseñanza *de* y la enseñanza *en* una lengua (Sarto, 1997). Es evidente que la enseñanza *de* una lengua como contenido instruccional no responde a lo que actualmente se conoce como educación bilingüe. Por tanto, la

enseñanza de lenguas extranjeras como meras asignaturas no se pueden considerar programas bilingües como los conocemos y defendemos en la actualidad (Serrat, 2002; Arnau, 2004).

Además, Navarro y Huguet (2005) matizan que no es apropiado hablar de programas bilingües o plurilingües cuando nos referimos a la enseñanza de lenguas en el currículum.

Por tanto, conviene precisar qué entendemos por educación bilingüe. En este sentido, Vila (2001) apunta que este tipo de enseñanza es:

“...la forma que adopta la educación escolar para conseguir que el alumnado aprenda una segunda lengua cuando su presencia, bien en su medio social, bien en su medio familiar, o en ambos, es muy precaria” (Vila, 2001: 25).

Igualmente, Siguan y Mackey (1986) lo formulan de esta manera:

“Llamamos educación bilingüe a un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las que normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos. Cuando el sistema educativo utiliza una sola lengua y ésta es diferente de la primera lengua de los alumnos, no se incluye en la definición anterior y no podemos considerarlo un sistema de educación bilingüe” (Siguan y Mackey, 1986: 62).

En base ello, la educación bilingüe asume que para conseguir una buena competencia lingüística en una L2 ésta debe ser herramienta de uso para hacer cosas. Por tanto, el alumnado que desconoce la lengua de la escuela la irá integrando a medida que los procesos de enseñanza y aprendizaje se vayan realizando a través de ésta. Es decir, a medida que el alumnado aprende contenidos curriculares irán adquiriendo competencia lingüística (Vila, 1999, 2004, 2005; Huguet, 2008).

Ahora bien, desde el año 2000, el incremento de escolares de origen inmigrante ha repercutido notablemente en las características lingüísticas de una parte

importante del alumnado⁷⁶. Este aspecto comporta principalmente dos cosas. En primer lugar implica que, en territorios como Cataluña, la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera en programas de cambio de lengua hogar-escuela no cumple las mismas condiciones que los programas de inmersión lingüística (por ejemplo, es utópico pensar en un profesorado bilingüe en todas las lenguas presentes en el aula). Y, en segundo lugar, la trayectoria de la educación bilingüe no ha estado tradicionalmente extendida en todo el territorio nacional, como es, por ejemplo, el caso de la Comunidad de Madrid.

Esta situación conlleva la necesidad de diseñar propuestas metodológicas y organizativas innovadoras, dirigidas a posibilitar una práctica educativa basada en el tratamiento de la diversidad respecto al conocimiento de la lengua de la escuela. No obstante, la urgencia por mejorar las habilidades en lenguas extranjeras también ha promovido acciones innovadoras, apoyadas en las experiencias de educación bilingüe, con la finalidad de promover su conocimiento (Vila, 2005).

Por último, no debemos olvidar que los programas bilingües son el instrumento que hacen posible la educación bilingüe y, tal como señalan Sánchez y Rodríguez de Tembleque (1986), se caracterizan por considerar dos lenguas como herramientas de instrucción. Además, hemos de tener presente que estos programas no son estáticos, sino que adoptan diferentes formas y, por la importancia que han adquirido, en el siguiente punto de este capítulo nos dedicaremos a analizar estos modelos.

⁷⁶ En este sentido, se constata un interés cada vez mayor por parte de diferentes investigadores que habían desarrollado sus trabajos en contextos de educación bilingüe hacia los temas relacionados con la nueva situación de multilingüismo (Cenoz y Genesee, 1998).

2. MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Actualmente podemos encontrar un gran abanico de situaciones bilingües que han llegado a ser el foco de atención de muchos autores. Éstos se han esforzado en categorizarlas y en base a estas, establecer una clasificación de las diferentes modalidades existentes en educación bilingüe⁷⁷.

Entre el conjunto de categorizaciones encontradas a estos efectos, una de las clasificaciones que parten más fidedignamente de los objetivos que postula la educación bilingüe, es la realizada por Fishman (1976). La tipología de modelos que establece el citado autor son las siguientes: modelo compensatorio, modelo de mantenimiento y modelo de enriquecimiento, cuyas características más destacadas han sido recogidas por distintos profesionales de la educación. A continuación presentaremos las características más relevantes de estos tres modelos a partir de lo que plantean Huguet (2001a) y Mallart (2006).

1. *Modelo compensatorio*: son los programas destinados a compensar un aparente déficit que se supone tienen los colectivos pertenecientes a minorías lingüísticas en la lengua oficial del Estado. Están diseñados con el objetivo de conseguir que los escolares cambien de lengua. Dentro del citado modelo existen dos variedades: la *transicional*⁷⁸ y la *uniletrada*.

- 1.1. *Transicional*: la L1 es la lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de los primeros niveles o cursos educativos. Al mismo tiempo también se introduce progresivamente la L2 hasta que, cuando se considera que el alumno es suficientemente competente en esa segunda lengua, toda

⁷⁷ Existen múltiples modelos clasificatorios de las respuestas educativas dadas al fenómeno del bilingüismo que, entre otros, encontramos a Mackey (1970, 1976) (este autor realiza una clasificación de 19 variedades de enseñanza bilingüe considerando: las lenguas presentes en el hogar; las lenguas del plan de estudios; las lenguas de la comunidad en la que está ubicada la escuela y el estatus internacional y regional de las lenguas), Hammers y Blanc (1983) y Siguan y Mackey (1986).

⁷⁸ Denominado también *asimilacionista* (Mar-Molinero, 2001).

la enseñanza se vehicula mediante la L2. En ocasiones, puede ocurrir que en un principio también se facilite un aprendizaje complementario en esta segunda lengua.

1.2. *Uniletrado*: Las dos lenguas objeto de aprendizaje (L1 y L2) son promovidas a lo largo de toda la escolaridad en aquellas actividades que sean orales. La lectura y la escritura se realizan de manera exclusiva en la L2.

2. *Modelos de mantenimiento*⁷⁹: los programas de este modelo tienen como objetivo conservar o mantener la lengua y cultura de los escolares, así como el de desarrollar competencia lingüística en la L1 y la L2. Por tanto, el uso de la L1 de los estudiantes no se va eliminando progresivamente, sino que en ocasiones puede llegar a aumentar (Mar-Molinero, 2001) y, además, se brinda la oportunidad de participar en actividades del grupo mayoritario (Sánchez y Rodríguez de Tembleque, 1986).

En este modelo también encontramos dos variantes: *bilingüismo parcial* y *bilingüismo total*⁸⁰. Tanto en un caso como en el otro los escolares dominan la lectura y la escritura tanto en la L1 como en la L2 y ambas lenguas son usadas como vehiculares para los contenidos curriculares. No obstante, en el primer caso, la L1 se restringe a ciertos temas (como los relacionados con la cultura de los escolares), mientras que en el segundo caso (*bilingüismo total*) no se establece ninguna restricción.

2.1. *Bilingüismo parcial*: La L1 se utiliza en materias como las Ciencias Sociales, Ética, Civismo, etc. y la L2 se destina al aprendizaje de asignaturas más “científicas” (Matemáticas, Física,

⁷⁹ Denominado también *pluralista* (Mar-Molinero, 2001; Mallart, 2006). Una versión negativa de este modelo recae en el énfasis que se le da a la lengua no oficial, es decir a las L1 de los estudiantes, ya que puede llegar a condenar a la infancia a la marginación respecto a la sociedad dominante al no dominar suficientemente la lengua principal del Estado (Mar-Molinero, 2001).

⁸⁰ Denominado también *completo o integral* (Mallart, 2006).

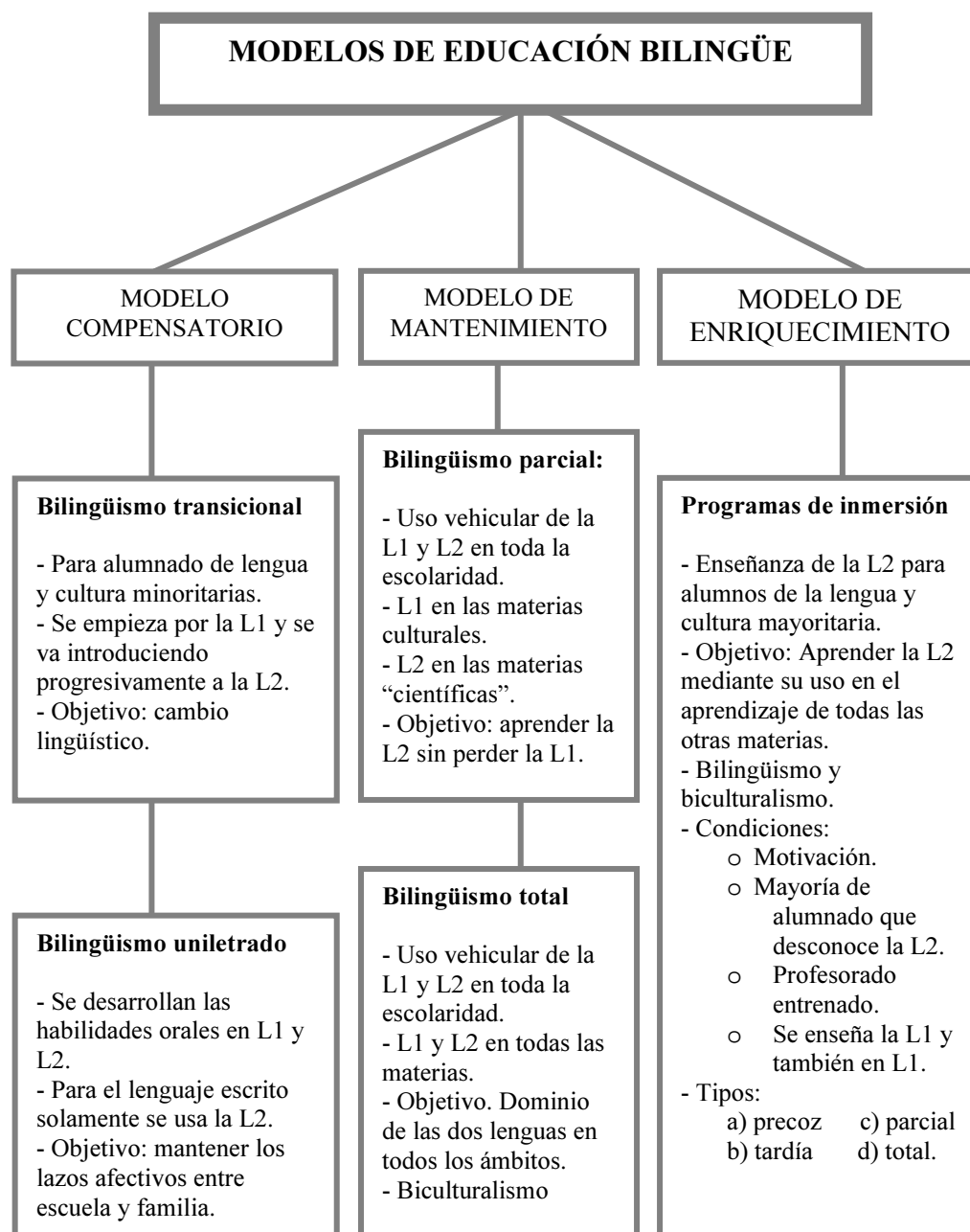
Química, etc.). Por lo tanto, el uso de una y de otra lengua queda enmarcado en espacios concretos y de categorías muy diferentes.

2.2. *Bilingüismo total*: tanto la L1 como la L2 son utilizadas indistintamente en todas las materias del currículum. Con ello se pretende conseguir un dominio en todas las lenguas en los diferentes niveles, contenidos y ámbitos. En ocasiones se señala incluso la pretensión de conseguir cierto biculturalismo en los aprendices. En algunos centros se ha encontrado que, cuando ya existe cierto dominio en ambas lenguas, la jornada de mañana la suelen impartir en una lengua y la de tarde en la otra.

3. *Modelos de enriquecimiento*: podrían corresponderse con los programas de bilingüismo total y su característica más relevante es que están diseñados para el conjunto de la sociedad y no de manera exclusiva para las minorías. Estos programas pretenden que la totalidad de los miembros de la comunidad dominen las lenguas en presencia. Consecuentemente, ponen el acento en la L2 de los escolares. Los programas de inmersión son el mejor referente de esta modalidad.

Como se ha podido observar, los diferentes modelos presentados hasta el momento tienen objetivos y organizaciones bastante diversas. Mientras unos apuestan por desarrollar competencia en una sola lengua, el modelo de mantenimiento y el de enriquecimiento se pueden considerar bilingües y biculturales. En la Figura 1 se presenta una clasificación de las principales características de los modelos anteriormente analizados:

Figura 1: Modelos de educación bilingüe.



Fuente: Mallart (2006).

Pero además de esta clasificación, hay que señalar la aportación de Skutnabb-Kangas (1988) que ha realizado un modelo tipológico que tiene en cuenta variables como:

- a) Lengua y cultura de los escolares: mayoritaria / dominante / minoritaria.
- b) Medio de educación: L1 y/o L2.
- c) Objetivos sociales y lingüísticos deseados: bilingüismo y biculturalismo / asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura.

Al combinar estas variables, tal y como señala Arnau (1992), aparecen cuatro tipos de programas de educación bilingüe diferentes: *segregación*, *submersión*, *mantenimiento e inmersión*⁸¹. En cada uno de estos programas los factores organizativos, actitudinales y didácticos hacen de mediadores en las interacciones entre profesor-alumno, lo que nos lleva a observar tratamientos pedagógicos muy diversos.

Así, de los cuatro programas destacados, parece que tan sólo los programas de mantenimiento e inmersión favorecen el éxito escolar y consiguen que los alumnos lleguen a ser bilingües y biculturales. Mientras que en los programas de *segregación* y *submersión*, por contra, no se consigue competencia en la L1 ni en la L2 y, además, los niveles de rendimiento académico son bastante bajos (Arnau, 1992; Huguet, 2001c; Mallart, 2006).

De manera más concreta, los cuatro programas anteriormente destacados presentan un conjunto de características que han sido recogidas por autores como Arnau (1992), Huguet y Suïls (1998), Huguet *et al* (2008) y, en cierta medida, también por Mallart (2006). Por tanto, a continuación realizaremos un análisis de cada uno de ellos basados en las aportaciones de estos autores.

1. Programas de *segregación*. La lengua vehicular de aprendizajes escolares es la materna, es decir, en la instrucción se utiliza la L1, y la L2 únicamente se enseña como una materia más durante algunas horas a la semana. En palabras de Huguet (2001c), “tanto si la L1 es

⁸¹ En función de pequeñas variaciones, esta tipología se puede desarrollar un poco más. Nos remitimos también a Baker (1997) que, mediante un cuadro, propone una clasificación amplia de los diversos tipos existentes de educación bilingüe diferenciando entre los programas que pertenecerían a formas débiles de enseñanza para el bilingüismo y los que pertenecerían a formas fuertes.

mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder” Huguet (2001c: 356). Además, estos programas impiden a la totalidad del alumnado disfrutar de igualdad de condiciones en cuanto al control de la lengua socialmente reconocida. Por tanto, estamos ante una segregación de gran parte de los aprendices que conlleva unos resultados académicos pobres y bajos niveles en la adquisición de la competencia lingüística.

2. Programas de *submersión*. El vehículo de la instrucción es la lengua dominante (L2) con una imposición paralela de la cultura que representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas en las que, por contra, se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante.

Además “pierden la oportunidad de profundizar en sus propios valores culturales” (Arnau, 1992: 13). Y relacionado con el tema que nos ocupa, destacamos las siguientes palabras: “Una aplicación más próxima de este modelo es el de los programas vehiculados en la L2 y dirigidos a minorías inmigrantes en los países occidentales industrializados” (Arnau, 1992: 13).

Arnau (1992) explica a través de la interrelación de aspectos educativos y socioculturales el por qué los logros de los escolares escolarizados en este modelo son tan bajos:

- a) Los profesionales de la educación no están suficientemente formados para dar respuesta a las necesidades lingüísticas y, además, algunos de ellos pueden llegar a infravalorar la lengua y la cultura que tienen.
- b) Se dedica poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la lengua de aprendizaje o L2.

- c) El alumnado ha de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción.
- d) El alumnado es evaluado de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Teniendo presentes estas consideraciones, y con la finalidad de disminuir los resultados negativos a los que conducen este tipo de programas, se han incorporado algunas variaciones para favorecer unas condiciones de aprendizaje más óptimas. En concreto, estas modificaciones quedaron concretadas en la realización de la instrucción en la L1 los primeros años, introduciendo progresivamente la L2 hasta el momento en que toda la instrucción se realiza en esta lengua. Son los conocidos como programas de “bilingüismo transicional”. Se ha de remarcar que este tipo de programas, aunque de una manera menos traumática, tienen el mismo objetivo que los de *submersión*, ya que persiguen la asimilación de los sujetos (Huguet, 2001c).

- 3. Programas de *mantenimiento de la propia lengua y cultura*. Este tipo de programa está pensado para ponerlo en práctica con población que pertenece a minorías lingüísticas y culturales. Uno de sus principales objetivos coincide con los expuestos por los modelos de mantenimiento desarrollados anteriormente. Así, la meta que se persigue es que los alumnos lleguen a ser bilingües y biculturales mediante el aprendizaje de la cultura y la lengua del grupo mayoritario sin la pérdida de la cultura y la lengua propias. Generalmente, la educación basada en estos programas suele iniciarse utilizando la L1 como vehículo y herramienta de aprendizajes escolares para, posteriormente, ir incorporando progresivamente y en cursos más avanzados la L2. Por tanto, se pretende que cuando finalicen la escolaridad lo hagan pudiendo utilizar ambas lenguas para el aprendizaje de los contenidos del currículum.

Al contrario que ocurre con los programas anteriores, éstos han sido valorados muy positivamente desde ámbitos como: el sociológico, político, económico y psicoeducativo, dado el alto grado de éxito escolar que proporcionan. Y esto es así porque, concretamente, estos programas “*promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su Comunidad*” (Arnau, 1992: 15).

4. Programas de *inmersión*⁸². Como ocurre con el programa de *mantenimiento*, la meta que aquí se persigue es el bilingüismo y biculturalismo. Sin embargo, existe una clara diferencia: estos programas están diseñados para alumnos de lengua y cultura mayoritaria y, además, la lengua vehicular de los aprendizajes escolares es la L2. Ahora bien, a pesar que existen diferentes modalidades que varían en el diseño instruccional, todos los programas de inmersión coinciden en tres aspectos (Arnau, 1992):
 - a) Se da una enseñanza en la L2 en todas o la mayoría de asignaturas que integran el currículum durante un período de tiempo de un año o más.
 - b) La sucesión e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 se va modificando a lo largo del tiempo según el modelo del que se trate.
 - c) Las clases incluyen exclusivamente alumnos cuya lengua familiar es la L1.

⁸² El término inmersión en el ámbito de la enseñanza de una L2 fue utilizado por primera vez en el estudio-experimento realizado en la escuela de Saint Lambert (Montreal-Quebec) por Lambert y Tucker (1972) a partir de la petición de las familias de que sus hijos terminaran siendo bilingües para poder integrarse mejor en la sociedad. Así, la población anglohablante fue escolarizada en los cursos iniciales en lengua francesa. Concretamente, en infantil existía un equilibrio en el uso de las dos lenguas (inglés y francés), los temas más relacionados con el vocabulario y la comprensión pasiva se daban en la L2, mientras que fuera del aula la lengua de uso era su L1, es decir, el inglés. En el primer nivel, el lenguaje escrito (lectura y escritura) y las matemáticas se enseñaban exclusivamente en francés (L2) y el inglés se evitaba utilizar en estos temas exclusive en el hogar. En segundo, se introducían diariamente dos sesiones de treinta minutos de duración cada una en L1. A partir de este curso la presencia del inglés iba en aumento. Ya en quinto, se daba un equilibrio entre ambas lenguas y en séptimo podía ocurrir que el inglés fuer la lengua más presente en la instrucción, aunque la propuesta inicial era el de mantener un equilibrio en ambas lenguas.

Pero para que puedan desarrollarse adecuadamente estos programas, debe existir un apoyo y consideración de la L1 fuera de la escuela. De esta manera, el alumnado puede ir desarrollando competencia lingüística en su lengua materna, mientras que la L2 pasa a ser protagonista a través del trabajo que se hace en la escuela, consiguiendo generar un proceso de aprendizaje y adquisición de esta segunda lengua en el contexto educativo. De manera más precisa, los escolares mantienen la lengua materna, tanto por el tratamiento que recibe ésta en la escuela como por el apoyo y la consideración que tiene fuera de este contexto.

Aún así, existe un conjunto de condiciones que deben darse para que puedan llevarse a cabo estos programas de inmersión. Concretamente, con las aportaciones de Huguet y Madariaga (2005), Serra y Vila (2005), Mallart (2006) y Vila, Siqués y Roig (2006) podemos puntualizar que es necesario:

- Fundamentarse en una perspectiva comunicativa de la enseñanza. Es importante la continua negociación de significados entre el profesor y el alumno.
- La lengua de instrucción es la L2. La L1 se introduce más tarde y es una lengua valorada y respetada.
- Los escolares deben desconocer la L2 que, posteriormente, será el vehículo de aprendizajes escolares.
- Participación voluntaria de las familias en el programa.
- El profesorado debe ser bilingüe. La retroalimentación y el feedback comunicativo es primordial inclusive en el inicio de la escolaridad donde los docentes deben garantizar la comprensión del alumnado.
- El ambiente de aprendizaje debe ser motivador.
- Debe darse una alta contextualización de los aprendizajes como consecuencia del desconocimiento por parte del alumnado de la lengua de aprendizaje. Lo que permitirá, a su vez, desarrollar habilidades para utilizar el lenguaje en situaciones descontextualizadas.

- Las actitudes lingüísticas. En las etapas iniciales las actitudes lingüísticas todavía no están formadas, por lo que el trato y aprendizaje de las lenguas a partir de la comprensión y no de la obligación, seguramente depararán unas actitudes más positivas hacia la lengua y hacia el aprendizaje.
- La inmersión debe garantizar el éxito.

Sobre este último aspecto cabe decir que el alto grado de éxito académico que tiene este tipo de programas es innegable. Son muchas las investigaciones que se han realizado después de la primera experiencia llevada a cabo en el Colegio de Saint Lambert de Montreal, donde se comprobó que los estudiantes añaden al conocimiento de la propia lengua y cultura, la lengua y cultura de la otra (bilingüismo aditivo⁸³) (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981; Genesee, Lambert y Holobow, 1986; Serra, 1989, 1997; Laurén, 1994; Vila, 1995).

A partir de aquí, nos interesa profundizar en las diferencias que podemos encontrar entre los programas de *submersión* y los programas de *inmersión*. En este sentido, hay que hacer referencia a Arnau (1992) cuando compara ambos modelos de una manera esquemática. En la Tabla XXIII se concreta la comparación entre ambos modelos.

⁸³ Situación contraria a la vivida por los escolares de grupos minoritarios en los programas de *submersión*, que padecen una pérdida de la propia lengua y cultura consecuencia de la asimilación (bilingüismo substractivo) (Arnau, 1992).

Tabla XXIII: Comparación de los modelos de submersión y de inmersión.

SUBMERSIÓN	INMERSIÓN
Programa Obligatorio	Programa optativo
Baja motivación	Alta motivación
Mezcla de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción en la misma clase.	La mayoría de hablantes desconocen la lengua de instrucción.
Profesores monolingües que desconocen la L1 de los alumnos, no preparados para atender sus necesidades lingüísticas.	Profesores bilingües bien entrenados
Input en L2 no adaptado	Input en L2 adaptado al nivel de los niños
Los errores en L2 son considerados deficiencias del aprendizaje.	Los errores en L2 son considerados como proceso natural de aprendizaje.
L1 de los escolares considerada inapropiada.	L1 de los escolares considerada apropiada
Los alumnos no pueden hablar en su L1 en la escuela.	Los alumnos hablan su L1 en la escuela
No se enseña nunca la L1	Se enseña L1 y también <i>en</i> L1
Ausencia de temporalidad oral-escrito en la enseñanza de la L2	Temporalidad oral-escrito en la enseñanza de la L2

Fuente: Arnau (1992).

Por último, tal y como exponen Sánchez y Rodríguez de Tembleque (1986), en base a la diferenciación entre enseñanza *en* una lengua (como vehículo de instrucción) y enseñanza *de* una lengua (como contenido de instrucción⁸⁴), de los programas hasta aquí revisados, solamente los de tipo transicional, de mantenimiento e inmersión pueden ser considerados propiamente bilingües.

En esta revisión sobre la educación bilingüe hay que hacer referencia a las aportaciones de Cenoz (2009) cuando constata que hay numerosas formas de educación bilingüe y propone un “Continuum de Educación Multilingüe” para comparar los distintos grados de plurilingüismo de los centros escolares. Su propuesta incluye variables educativas (sujetos, lengua de instrucción, profesorado y contexto escolar), variables lingüísticas

⁸⁴ Como ya hemos señalado, en este caso no podemos hablar de educación bilingüe.

(distancia lingüística entre las lenguas implicadas) y variables sociolingüísticas a nivel micro y macro.

Pero las aportaciones de la educación bilingüe no concluyen aquí. Por ello, es necesario pasar a desarrollar un conjunto de planteamientos referentes a este aspecto que son indispensables para comprender y profundizar en todo lo que rodea al bilingüismo y la educación bilingüe.

3. APORTACIONES RELEVANTES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Sin duda, en el mundo de la educación bilingüe las aportaciones de Lambert y Cummins tienen una relevancia indiscutible. Cabe destacar que, si bien estas ideas fueron desarrolladas inicialmente en contextos de contacto lingüístico histórico, también tienen su importancia en contextos de inmigración. Precisamente Vila (2000) señala que para abordar esta nueva realidad, cada vez son más frecuentes las experiencias que adoptan estrategias provenientes de la educación bilingüe.

En base a ello, es necesario que a lo largo de este apartado hagamos referencia, entre otros aspectos, a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, a la Hipótesis del Umbral y a la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo, establecida por Lambert (1974).

Gracias a contribuciones como la de Lambert (1974), se pudo romper con la creencia de que el bilingüismo iniciado tempranamente era perjudicial para los aprendices y, además, también se pudo evidenciar cuáles son las condiciones más favorables para promover programas de educación bilingües que ayuden en el desarrollo escolar y lingüístico del alumnado.

Pero, para llegar a tales conclusiones y poder establecer los diferentes tipos de bilingüismo, es necesario remontarse, de nuevo, al trabajo que realizó Lambert en Montreal con un grupo de escolares anglohablantes escolarizados en un programa de inmersión en francés (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981; Genesee,

Lambert y Holobow, 1986). Dicho autor, propuso un modelo sociopsicológico que primaba los factores socioculturales del medio social y familiar del niño (Lambert, 1974) con la intención de justificar científicamente los resultados tan dispares que surgieron entre los estudios llevados a cabo años anteriores y posteriores a los 60 (sobre los efectos de la educación bilingüe).

Dicho modelo (Lambert, 1974) establece una distinción entre *bilingüismo aditivo* y *bilingüismo sustractivo*. Para establecer esta diferenciación, se apoyó en que, en sociedades bilingües donde hay dos lenguas en contacto, ambas no tienen el mismo prestigio. Así, mientras la lengua más fuerte tiene un elevado reconocimiento sociocultural, la lengua más débil es objeto de posible desvalorización y desprestigio. Por tanto, la competencia bilingüe en el individuo estará en función de cuál sea la posición de dominio de las lenguas en presencia.

En base a estas premisas, Lambert estableció que el *bilingüismo aditivo* podrá darse siempre que los individuos incorporen una nueva lengua sin que la propia resulte perjudicada⁸⁵. Es decir, es la forma bilingüe resultante de adquirir una L2 sin que este hecho resulte contraproducente en los aprendizajes de su L1.

Concretamente, el alumnado perteneciente a grupos etnolingüísticos de alto prestigio, que tienen como L1 la lengua dominante del territorio, cuando son escolarizados en programas donde se produce un cambio de lengua entre el hogar y el centro educativo, no supondrá ninguna amenaza hacia su estatus lingüístico. En este caso, el alumnado adoptará actitudes favorables a nivel lingüístico y comunitario lo que conllevará un refuerzo en los aprendizajes de ambas lenguas. De esta manera, el sistema de educación bilingüe tendrá efectos aditivos.

Por su parte, el *bilingüismo sustractivo* aparecerá cuando el alumnado que pertenece a un grupo etnolingüístico de bajo prestigio, con una L1 más débil, tenga que adquirir la lengua dominante. En esta situación, la adquisición de una L2 suele ir acompañada de una transmisión de valores superiores hacia ésta, así como hacia la cultura que representa. Y, a su vez, comporta una desvalorización

⁸⁵ Éste sería el caso de los castellanohablantes en Cataluña escolarizados en programas de inmersión lingüística y de los anglófonos en Canadá.

de los propios valores socioculturales. Por tanto, el aprendizaje de una nueva lengua va en detrimento de la L1 del alumnado, lo que provoca que los sentimientos que se construyen en torno a ello dificulten e, incluso, impidan un buen desarrollo lingüístico y de los procesos académicos⁸⁶.

No obstante, y como han señalado diferentes autores, a pesar de la coherencia del modelo explicativo de Lambert (1974), los resultados de la educación bilingüe no pueden ser explicados solamente teniendo en cuenta factores sociológicos y actitudinales. En este sentido, Vila (1985) enfatiza que Lambert

“...no explica cómo se añade o se sustrae competencia lingüística y, por tanto, margina los factores estrictamente lingüísticos implicados en la explicación de las relaciones entre la lengua del hogar (L1) y la segunda lengua (L2)” (Vila, 1985: 9).

En definitiva, Lambert, muestra la gran importancia que tiene el tratamiento de la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, bien a través de su presencia a lo largo de su adquisición o bien mediante la valoración social que se haga de ella en los programas de cambio de la lengua entre el hogar y la escuela.

Sea como fuere, es importante la idea de Lambert sobre la relación que puede establecerse entre L1 y L2. Desde esta perspectiva, este autor consideraba que la consecución de una competencia lingüística adecuada no se producía para cada una de las lenguas por separado, sino que L1 y L2 son interdependientes y que, por tanto, la competencia conseguida en una de las lenguas facilita la adquisición de la otra.

Esta consideración, formulada definitivamente por Cummins (1979) a través de la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística*, permitió comprender por qué, en determinadas condiciones, un cambio de lengua hogar-escuela no solamente no resulta perjudicial para un individuo, sino que puede incidir positivamente en su desarrollo.

⁸⁶ Este tipo de bilingüismo sería un claro ejemplo de la escolarización de minorías étnicas y lingüísticas, así como de algunos colectivos de extranjeros.

Cummins (1979) al plantear la citada hipótesis expone por primera vez un modelo psicolingüístico en el que se presupone la inexistencia de un almacén separado para cada una de las lenguas y propone una competencia lingüística general que puede ser vehiculada en una u otra lengua. En palabras de Cummins:

“...el nivel de competencia en la L2 que un niño adquiere es, parcialmente, una función del tipo de competencia desarrollada en L1 en el momento que comienza la exposición intensa a la L2” (Cummins, 1979: 233).

Como podemos deducir, esta hipótesis supone la existencia de una competencia subyacente común, *Common Underlying Proficiency (CUP)*⁸⁷, en L1 y L2 que hace posible la transferencia de habilidades de una lengua a la otra, o que experiencias tenidas en una de las dos lenguas promuevan desarrollo en la competencia de ambas.

En la siguiente figura podemos observar los dos modelos tradicionales que se han utilizado en la educación bilingüe para explicar la competencia lingüística de los sujetos.

⁸⁷ En castellano, “Dominio Subyacente Común” (DSC) (Cummins, 2002).

Figura 2: Modelo de competencia subyacente separada y de competencia subyacente común del bilingüe⁸⁸.



Fuente: Cummins (2005a).

Pero la propuesta de Cummins (1979, 1981), relativa a la existencia de una competencia lingüística general, no se limita únicamente a los aspectos que comúnmente se consideran específicamente lingüísticos, sino que, fundamentalmente, se relacionarían con las reglas que gobiernan los aspectos funcionales. Dicho de otra manera, la competencia lingüística subyacente común de la que habla el citado autor, no estaría tanto relacionada con las diferentes formas o reglas de cómo se concreta una lengua determinada en una comunidad lingüística, sino con una capacidad subyacente a todas las lenguas, más general, y que se va adquiriendo a lo largo del aprendizaje del uso del lenguaje. Es decir, cuando el niño progresa en el dominio del uso de una lengua determinada y eso le hace tomar conciencia de que cada vez es más capaz de relacionarse con los otros, implícitamente desarrolla una capacidad más general al reconocer que el lenguaje

⁸⁸ Mientras que el modelo SUP defiende la existencia de dos almacenes lingüísticos diferenciados para cada una de las lenguas de aprendizaje (por lo que se imposibilita la transferencia de habilidades y contenidos de una lengua a la otra), el modelo CUP refuerza la idea que la competencia lingüística entre L1 y L2 es interdependiente, es decir, no se desarrolla una sin la otra (existencia de una competencia subyacente común en las diferentes lenguas del individuo bilingüe).

es el instrumento más importante para regular y controlar los intercambios comunicativos. Este aspecto instrumental del lenguaje, fundamentada en la concepción de que éste se va adquiriendo a medida que se utiliza en contextos sociales, entronca directamente con la idea de que existen unos recursos que no son patrimonio exclusivo de ninguna lengua en concreto y que el progreso en su dominio se lleva a cabo en la medida que se avanza en el control de cualquier lengua.

Concretamente, Cummins (2002) afirma que:

“La interdependencia translingüística del dominio del lenguaje académico refleja tanto los atributos cognitivos del individuo (definidos en sentido amplio) como, en el caso de las lenguas relacionadas, las semejanzas lingüísticas entre L1 y L2. Los atributos cognitivos del individuo se refieren esencialmente a lo que éste ha aprendido hasta el momento, tanto respecto al saber conceptual (saber qué) como a las habilidades (saber cómo). En consecuencia, los conocimientos lingüísticos y los conocimientos y destrezas relacionados con la lectoescritura que haya aprendido una persona en su L1 se volcarán sobre el aprendizaje de los conocimientos y destrezas académicos de L2. Como indica Bernhardt, esto incluye las variables lectoescritoras, como el ‘conocimiento operacional, que se refiere al conocimiento de cómo enfocar el texto, por qué se toma como objeto de atención y qué hacer con él cuando nos centramos en un texto’ (1991, p.35). También es claramente relevante el conocimiento del contexto o conocimiento del mundo, que permite a los aprendices extraer el significado del texto, tanto en L1 como en L2. En sentido general, podemos hablar de la influencia de estos factores en términos de ‘transferencia’, aunque, en realidad, forman el aparato cognitivo subyacente que se utiliza para interpretar el significado textual, en vez de ‘transferirse’ directamente entre lenguas” (Cummins, 2002: 217-218).

Así, por ejemplo, cuando un niño consigue el “concepto de designación” y asume que todas las cosas y personas que le rodean pueden ser nombradas mediante un signo arbitrario, al entrar en contacto con otra lengua no le será necesario reelaborar el citado concepto, sino que habrá de comenzar a elaborar otro de nuevo según el cual las personas con quien se relaciona designan de forma diferente a un mismo objeto, lo cual le llevará de manera progresiva a la toma de

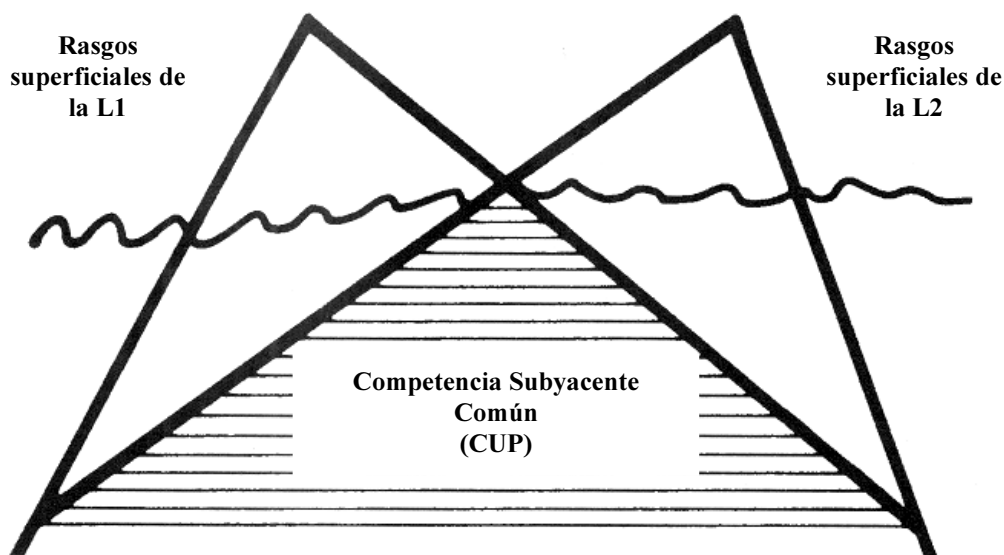
conciencia de que se encuentra ante dos códigos lingüísticos diferenciados. Eso le permitirá progresar en el campo de la consciencia metalingüística, habilidad cognitivo-lingüística relacionada con la competencia lingüística general a la que nos referimos; de hecho, mientras los monolingües no llegan a tener consciencia de la arbitrariedad del signo lingüístico hasta los 6-7 años, los bilingües familiares lo avanzan hacia los 3-4 años (Siguan y Mackey, 1986; Orti, 1988).

Lo que acabamos de exponer, juntamente con el hecho de que la evaluación de numerosos programas de educación bilingüe señalaron que tanto niños de lengua mayoritaria como de lengua minoritaria conseguían altos niveles en L1 y L2 (Baetens Beardsmore, 1989), se tradujo en una reformulación más genérica de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística:

“...en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly” (Cummins, 1981: 29).

Siguiendo con el análisis, es importante destacar que el modelo CUP también ha sido representado como un doble iceberg.

Figura 3: Representación de la Competencia lingüística bilingüe como doble iceberg.



Fuente: Baker y Hornberger (2001) y Cummins (2005a).

Así, mientras que los dos sistemas lingüísticos pueden parecer distintos en aspectos más superficiales, pueden terminar desarrollando la misma competencia general del lenguaje. Concretamente, Cummins (1981) señala que:

“En general las características superficiales en la L1 y la L2 suelen hacer referencia a habilidades lingüísticas que llegan a ser rápidamente automatizadas o implican una menor demanda cognitiva, mientras que la competencia subyacente aglutina aquellas habilidades implicadas en tareas comunicativas que requieren una alta demanda cognitiva” (Cummins, 1981: 25).

Es decir, la competencia subyacente reúne las habilidades cognitivas que son necesarias para el progreso escolar.

Por tanto, los elementos más superficiales de la competencia lingüística incluirían las características visibles del lenguaje fáciles de medir⁸⁹, mientras que la competencia subyacente común hace referencia a aquellas habilidades que son

⁸⁹ Por ejemplo la pronunciación, el vocabulario, la gramática, etc.

necesarias para hacer un uso efectivo de las funciones cognitivas del lenguaje, es decir, para utilizar el lenguaje como un instrumento efectivo de pensamiento y presentar las operaciones cognitivas mediante el lenguaje (Martin-Jones y Romaine, 1986). Consecuentemente, según Cummins, los elementos más superficiales de cada una de las lenguas estarían claramente separados, mientras que la competencia cognitivo/académica sería común entre lenguas.

De esta manera, cuando el alumnado es escolarizado en una L2, si el centro educativo facilita que aquel sea cada vez más competente en la lengua de la escuela, logrará desarrollar la competencia lingüística común a ambas. Eso sí, siempre que su medio social y/o familiar permita que los escolares utilicen su L1, ya que de esta manera se conseguirá transferir a su lengua propia las habilidades que se vayan desarrollando en la L2 y viceversa. Y esto ocurre, tanto en el caso de lenguas tipológicamente próximas o alejadas (Huguet, 2008). De manera más precisa, se conoce que cuando estamos ante lenguas pertenecientes a una misma familia lingüística la transferencia se dará tanto en aspectos relacionados con el conocimiento lingüístico como en elementos conceptuales. No obstante, en el caso de lenguas que no sean de la misma familia lingüística, esta transferencia se basará prácticamente en elementos conceptuales y cognitivos, como por ejemplo, estrategias de aprendizaje. En este sentido, Cummins afirma que *“la transferencia es más fácil que se produzca desde la lengua mayoritaria a causa de la mayor exposición a la lectura y la escritura en la lengua mayoritaria y la fuerte presión social para aprenderla”* (Cummins, 1984: 143), y que *“el conocimiento lingüístico se transfiere entre lenguas más directamente que el conocimiento subyacente o conceptual”* (Cummins, 2002: 218).

Es más, Cummins (2005a, 2005b), recoge cinco tipos de transferencia a partir de la observación de las aportaciones recogidas en sus publicaciones:

1. Transferencia de elementos conceptuales.
2. Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas.
3. Transferencia de aspectos pragmáticos del lenguaje.
4. Transferencia de elementos lingüísticos específicos.

5. Transferencia de conciencia fonológica.

Por tanto, parece ser que la competencia subyacente común es la que permite explicar y hacer posible esta transferencia.

Teniendo en cuenta esto, podemos decir que, por lo que se refiere al dominio en el uso del lenguaje, el desarrollo en una lengua será solidario con la otra lengua siempre que los diversos contextos en que se encuentren presentes promuevan realmente el desarrollo.

Ahora bien, siguiendo a Serra (2002), los resultados de la educación bilingüe tampoco quedan suficientemente explicados mediante el hecho de suponer una relación interdependiente entre las lenguas. En este sentido, a pesar de que la Hipótesis de Interdependencia Lingüística establecida por Cummins (1979) hace referencia a las relaciones que se establecen entre la competencia en la L1 y la competencia en la L2, el autor no especifica de qué manera se concretan estas relaciones.

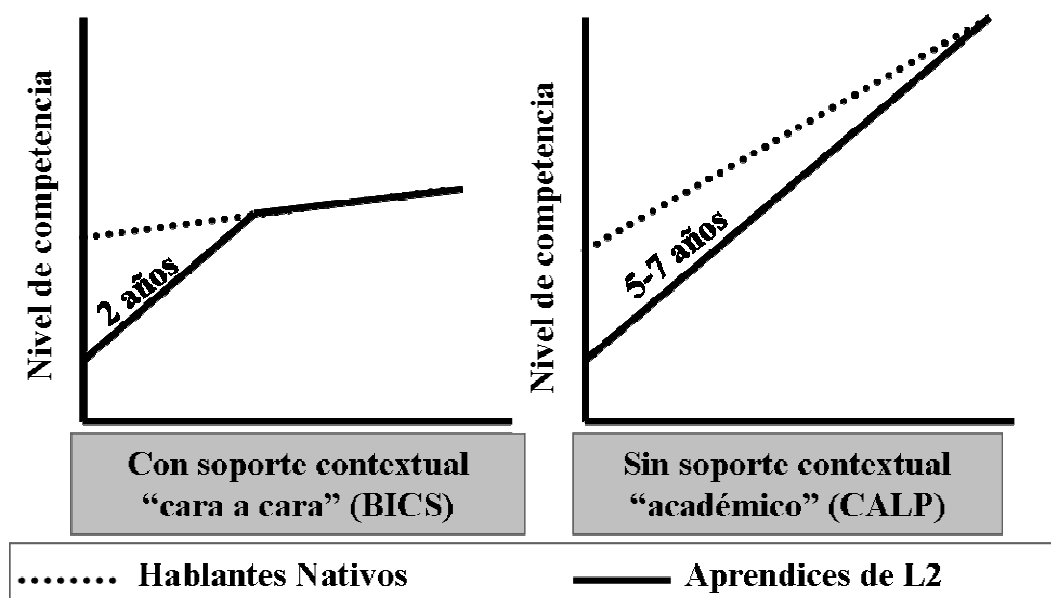
Por otro lado, alentado por encontrar una respuesta que pudiese explicar verdaderamente las diferencias entre las experiencias positivas y las experiencias negativas a partir de programas de escolarización aparentemente iguales (ya que hasta entonces ningún factor podía explicarlo por sí sólo), Cummins (1980) distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico: uno denominado *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS)⁹⁰ que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de tipo cognitivo-conceptual más claramente implicado en el contexto académico (como situaciones colectivas y actividades exigentes y descontextualizadas), denominado *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP)⁹¹. Es más, la constatación de Cummins (1996, 2002) sobre el tiempo en el que se tarda en adquirir una competencia lingüística conversacional o académica fue otro de los elementos que le permitieron a este autor llegar a establecer esta diferenciación. En esta línea, a pesar de la rápida adquisición de la fluidez conversacional de los niños y niñas con una lengua

⁹⁰ En castellano, “Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas” (DCIB) (Cummins, 2002).

⁹¹ En castellano, “Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico” (DCLA) (Cummins, 2002).

diferente a la de la escuela, cuando están expuestos a ella en los diferentes contextos (entorno inmediato, escuela, etc), se considera que se requieren alrededor de 5 años (y a menudo incluso muchos más) para conseguir una competencia lingüística semejante a la de los autóctonos en los aspectos académicos de la lengua, que en definitiva, son los que terminan por garantizar el éxito escolar. La Figura 4 representa el tiempo necesario para adquirir competencia comunicativa contando con la ayuda del contexto y sin su soporte.

Figura 4: Tiempo requerido para alcanzar una competencia comunicativa con y sin soporte contextual (BICS / CALP).



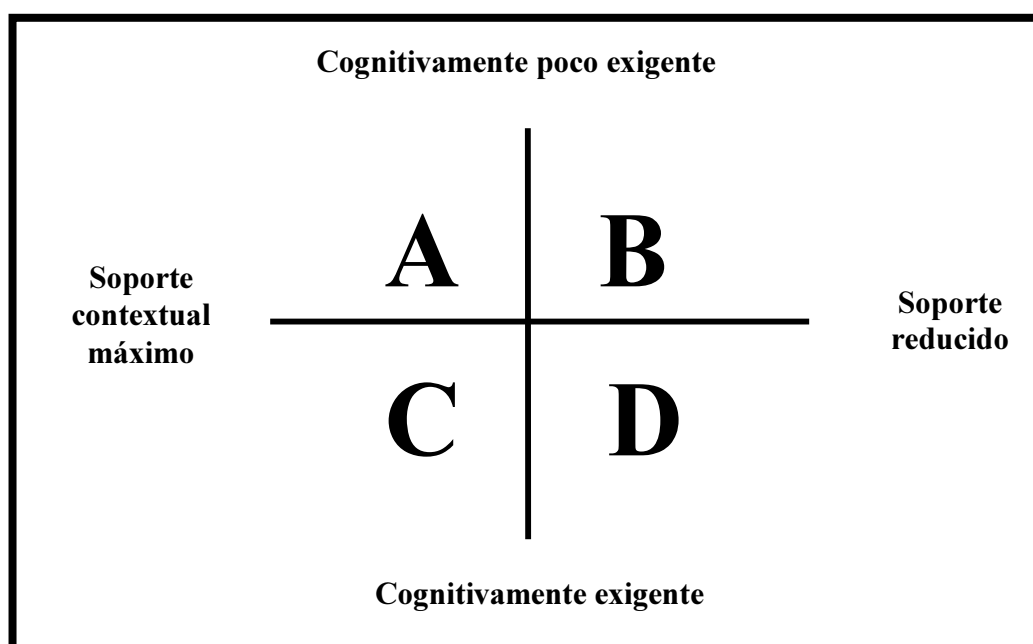
Fuente: Baker y Hornberger (2001).

De manera más concreta, las diferencias entre estos dos niveles radican en que mientras el BICS se ve conformado por elementos comunicativos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un apoyo contextual, el CALP está compuesto por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos, referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Obviamente, este último es el nivel necesario en las actividades académicas superiores, cognitivamente exigentes e independientes del contexto. Dicho de otra forma, mientras el nivel BICS haría

referencia a la capacidad comunicativa contextualizada, el CALP correspondería al conocimiento conceptual y, de cara al éxito académico, el BICS es una condición necesaria pero no suficiente, quedando en evidencia la importancia que adquiere el dominio y uso del lenguaje respecto al éxito o fracaso escolar.

Profundizando un poco más en la dicotomía BICS/CALP, Cummins (1981) en la distinción que establece entre el uso del lenguaje en situaciones de comunicación interpersonal y el uso en situaciones escolares, considera que la competencia comunicativa ha de ser representada a lo largo de dos ejes de desarrollo. El primero se relaciona con el apoyo contextual disponible para codificar o decodificar un mensaje, los extremos del cual serían un mínimo y un máximo de apoyo contextual: mientras que en uno los participantes pueden negociar el significado y el lenguaje recibe apoyo gestual o señales paralingüísticas que facilitan la comprensión, en el otro la interpretación del mensaje depende exclusivamente del conocimiento lingüístico que, como sabemos, se encuentra implicado en la mayor parte de las actividades escolares. El segundo eje supone un continuo que va desde el conjunto de tareas y actividades comunicativas en el que los instrumentos lingüísticos están automatizados, hasta otro conjunto de tareas que pide una participación cognitiva porque los instrumentos lingüísticos no están automatizados. La figura 5 recoge la representación gráfica de la propuesta de Cummins (1981), denominada Teoría del cuadrante.

Figura 5: Teoría del cuadrante.



Fuente: Cummins (1981).

Concretamente, para Cummins (1981) el BICS se ubicaría en el primer cuadrante (cuadrante A), lo que viene a señalar que la exigencia cognitiva que se podría requerir es escasa y requiere estar vinculado al contexto comunicativo para favorecer la negociación de significados. No obstante, el CALP lo situamos en el último cuadrante, es decir, en el cuadrante D. En este caso, se requerirán altas demandas cognitivas ya que estaremos en situaciones descontextualizadas, es decir, donde el sujeto no podrá ayudarse de los elementos externos para poder entender e interpretar el mensaje.

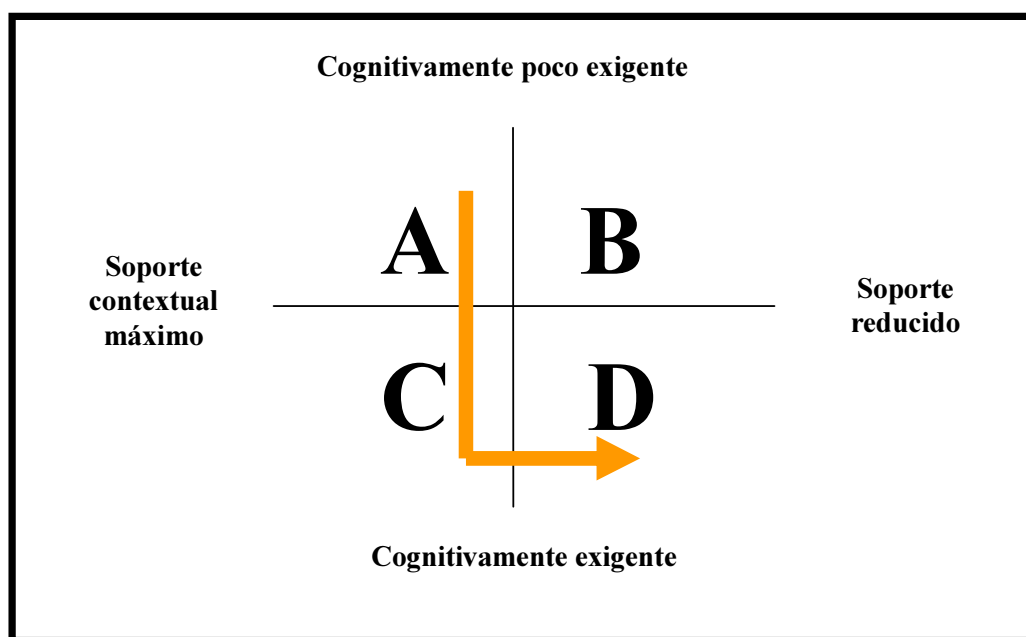
Según este modelo, cualquiera de las habilidades implicadas en la competencia lingüística primeramente se aprenden participando en tareas y actividades informales y con gran soporte contextual, pero a medida que se utilizan se automatiza la habilidad en cuestión, y se llega a generar un conocimiento del lenguaje que no requiere tanto del soporte contextual, lo que le lleva al sujeto a poder realizar actividades que supongan mayor implicación cognitiva.

En este sentido, Cummins puntualiza que para que un programa bilingüe sea altamente eficaz será necesario que desde él se desarrollen competencias

lingüísticas en ambas lenguas que necesiten poco soporte contextual, es decir que le permita trabajar sobre tareas que requieran una notable exigencia cognitiva. Por tanto, el alumnado inmigrante que tenga una L1 diferente a la/las lenguas de la escuela deberá desarrollar habilidades lingüísticas en la L2 dentro del último cuadrante (cuadrante D).

No obstante, conseguir esto no es tarea sencilla. Para lograr este objetivo necesitaremos secuenciar las actividades de enseñanza y de aprendizaje pasando por los diferentes cuadrantes. De manera más concreta, la secuencia de enseñanza que propone el autor quedaría representada de la siguiente manera:

Figura 6: Secuencia de cuadrantes a seguir para la instrucción del alumnado bilingüe.



Fuente: Adaptado de Cummins (1996).

En este sentido, nos gustaría destacar que, un ejemplo representativo de las posibles aplicaciones a nivel pedagógico que podemos encontrar actualmente sobre la teoría de los cuadrantes en contextos donde es representativa la presencia de diversidad lingüística y cultural, lo encontramos en Coelho (2004). Concretamente, esta autora propone utilizar el marco teórico de Cummins como

fundamento de las intervenciones que se vayan a desarrollar con alumnado que no comparta la L1 del territorio o de la escuela. Así, nos muestra las diferentes etapas por las que pasa el desarrollo lingüístico de los escolares de habla no inglesa como L1 y las ayudas de las que debería beneficiarse el alumnado a través de la tarea de los docentes.

Por otro lado, la adquisición de nuevas habilidades y capacidades en relación al uso del instrumento lingüístico, además de permitir relacionarnos con los otros, nos servirá para regular y planificar nuestra propia conducta.

Y en lo referente a la relación entre lo cognitivo y lo lingüístico, Huguet y González Riaño (2002) señalan que:

“De esta manera aparece claramente la relación entre desarrollo lingüístico y cognitivo y, por tanto, se pone en evidencia la importancia que tiene el dominio y uso del lenguaje respecto al éxito/fracaso escolar (Cummins, 1981, 2002). Este hecho viene a remarcar la importancia de valorar, en contextos escolares bilingües de comunicación en L2, las diferentes implicaciones que se establecen en desarrollar tareas en situaciones contextualizadas o descontextualizadas. Es decir, no es lo mismo usar el lenguaje en situaciones de relación interpersonal, con muchas posibilidades de éxito como consecuencia de poder negociar el significado con el interlocutor, que utilizarlo en situaciones donde la comprensión pasa inexorablemente por disponer de un buen conocimiento formal del instrumento lingüístico; y resulta evidente que para que los escolares lleguen a desarrollar la capacidad de usar el lenguaje en situaciones descontextualizadas que requieren una alta participación cognitiva, el único camino es aprender a usarlo en situaciones comunicativas muy contextualizadas (Wells, 1981; Bruner, 1986), lo cual resulta especialmente relevante cuando se trata de programas educativos que comportan la enseñanza mediante una lengua diferente de la L1” (Huguet y González Riaño, 2002: 57-58).

Cummins (1980), de hecho, considera que el nivel CALP va más allá de cada una de las lenguas que aprende el niño y que, una vez se va desarrollando, se puede aplicar a cualquier contexto lingüístico; por lo que, cuando se hayan adquirido en L1 existirán más facilidades para transferir de una lengua a la otra las habilidades necesarias para enfrentarse al lenguaje descontextualizado que domina

en las actividades que para ser resueltas requieren un buen conocimiento formal de la lengua.

Considerando la esencia de estos postulados, parece claro que hace falta un nivel mínimo de competencia en L1 para que la exposición intensiva a L2 haga posible el acceso a niveles superiores de competencia en ambas lenguas; y, de manera general, si la L1 es la lengua mayoritaria y no es la lengua de escolarización, hay que asegurar que se consiga una competencia suficiente también en L2 para que la transferencia de habilidades sea posible.

Así, por tanto, una cuestión clave será conocer el nivel mínimo de desarrollo lingüístico que permita el acceso a los niveles más altos de competencia, y sobre éste hace referencia la *Hipótesis del Umbral* (Cummins, 1976; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977) en la que nos centraremos después de realizar unas puntualizaciones más que nos parecen relevantes.

En la diferenciación entre el nivel BICS y CALP propuesta por Cummins (1981), se puede entrever la importancia del hecho de que, a veces, en los programas de enseñanza bilingüe no se tiene suficientemente presente la distinción entre cuando se utiliza la L2 en situaciones contextualizadas y en situaciones descontextualizadas, lo cual puede abocar al alumno/a al fracaso. De esta manera, a menudo, en el marco de los programas de cambio de lengua hogar-escuela, una vez los niños tienen conseguido un cierto nivel en la L2, ya se les exige que sean capaces de usar esta lengua en situaciones descontextualizadas que requieren una alta participación cognitiva. Con todo esto, podemos constatar la trascendencia a nivel pedagógico del modelo de Cummins (Serra, 2002).

De ello se desprende que para poder utilizar la lengua en situaciones descontextualizadas, previamente hará falta que los niños aprendan a utilizarla en situaciones fuertemente contextualizadas. Pero, además, hay que considerar que si bien éste sería el camino que se ha de seguir en la enseñanza de cualquier lengua, en los programas de cambio de lengua hogar-escuela esta premisa se convierte en algo muy esencial ya que el marco escolar es, para una buena parte del alumnado, el único contexto donde hay posibilidades de aprender la L2 (Serra, 2002).

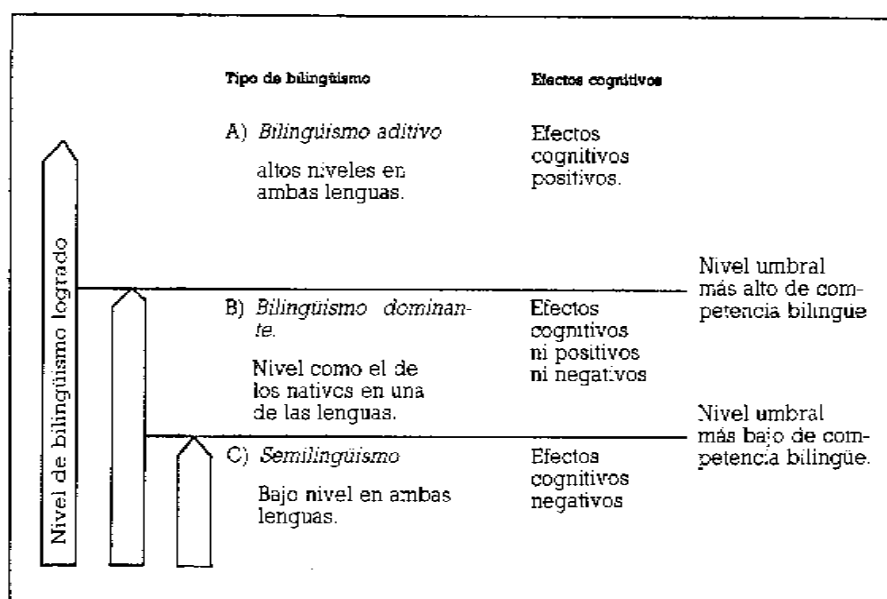
Directamente relacionado con las consideraciones que acabamos de exponer, los trabajos llevados a cabo por Cummins (2001b, 2002) centrados en el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en Norteamérica, revelan que el alumnado extranjero no tarda mucho en conseguir el nivel de destreza lingüística que tienen sus homólogos monolingües a nivel BICS, no obstante, para desarrollar una competencia lingüística adecuada a su edad a nivel CALP necesitan mucho más tiempo. Ante esta realidad, cuando se comprueba la fluidez a nivel oral de este alumnado se da por supuesto que el alumno/a ya posee el nivel de competencia lingüístico necesario para las tareas académicas superiores. Consecuentemente, el fracaso escolar que de allí resulta es atribuido a la habilidad general del alumno/a en lugar de asignarlo al retraso en la adquisición de la lengua a nivel académico (Daller, 2001).

Llegado a este punto, se ha de remarcar que las aportaciones de Cummins (1979, 1981, 2002) enfatizan la importancia y las dificultades que comporta el tratamiento lingüístico en el contexto escolar, particularmente cuando se *“añaden otros condicionantes de partida como los de los alumnos que pertenecen a minorías lingüísticas o de otras situaciones de riesgo”* (Serra, 2002: 66). Además, los postulados de Cummins son también relevantes por evidenciar la estrecha relación entre los factores lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos a la hora de explicar por qué en determinadas circunstancias la educación bilingüe puede llegar a ser perjudicial o beneficiosa en el desarrollo lingüístico y cognitivo de la infancia.

En este sentido, la Hipótesis del Umbral (Cummins, 1976; Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977) se convierte en el complemento de los postulados revisados hasta aquí. Esta hipótesis surgió con la intención de explicar los resultados, en principio tan contradictorios, en cuanto a las relaciones entre bilingüismo y cognición. La hipótesis citada presupone que, para transferir las habilidades adquiridas en una lengua a otra, es necesaria la consecución de un umbral mínimo de competencia en una de las dos. Si se consigue este nivel mínimo de competencia, el hecho de ser bilingüe no tiene ningún efecto negativo en el desarrollo cognitivo, pero para que tenga efectos positivos hace falta que la

competencia bilingüe, en ambas lenguas, consiga un segundo umbral. Por el contrario, si no se obtiene este umbral mínimo en ninguna de las dos lenguas, el hecho de ser bilingüe repercutirá negativamente en el desarrollo cognitivo (*semilingüismo*⁹²). La Figura 7 representa gráficamente la Hipótesis del Umbral.

Figura 7: Hipótesis del Umbral.



Fuente: Toukoma y Skutnabb-Kangas (1977) y Cummins (1981).

No obstante, es muy difícil definir dónde se sitúan el umbral mínimo y máximo de competencia bilingüe del que habla esta hipótesis y, probablemente, para cada individuo será diferente ya que se encuentran en función de los diversos factores (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos) que intervienen (Huguet y Madariaga, 2005).

En relación a estos dos umbrales, Toukoma y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que una competencia bilingüe que se sitúe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación interpersonal, pero no para hacer frente a las

⁹² Este término, tal como se usa en la Hipótesis del Umbral, hace referencia al fenómeno que se da en algunos niños bilingües que no llegan a dominar ninguna de las dos lenguas como los hablantes nativos de estas.

operaciones lógicas donde a menudo se apoyan las actividades académicas y son la base del éxito escolar. En una línea similar, como ya hemos visto, Cummins (1981) hace la distinción entre BICS y CALP, una dicotomía que, de acuerdo con la Hipótesis del Umbral, haría necesarios unos niveles mínimos de CALP para conseguir resultados escolares satisfactorios; por otro lado, la Hipótesis de Interdependencia Lingüística también estaría relacionada con el CALP ya que este concepto implica que las capacidades en ambas lenguas son interdependientes y el niño tiene una capacidad común subyacente que aplica al procesar información, ya sea en L1 o L2. Y, de nuevo, todo ello nos lleva a remarcar que, desde el aspecto educativo, el BICS es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito académico.

Llegado a este punto, hemos de subrayar que a pesar de que la Hipótesis del Umbral y la Hipótesis de la Interdependencia han recibido diferentes críticas⁹³ (Siguan y Mackey, 1986; Orti, 1988; Daller, 2001), no podemos desmerecer su aportación en la explicación de resultados aparentemente contradictorios al mismo tiempo que su eficacia resulta indudable en la elaboración de programas de educación bilingüe que tienen como objetivo el desarrollo de ambas lenguas.

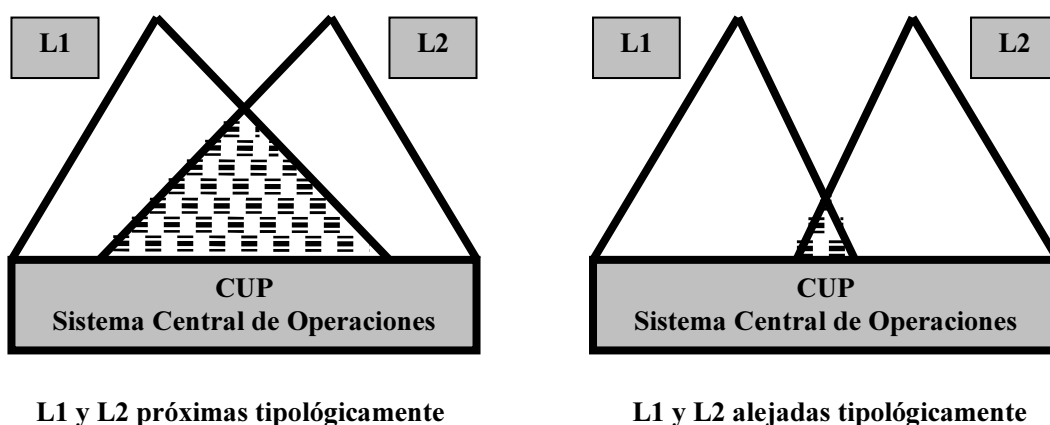
Pero, además, a pesar de las críticas recibidas en torno a estas y otras cuestiones, existe una amplia bibliografía que contribuye al debate y la mejora de sus postulados (Baker, 1997; Francis, 2000; MacSwan y Rolstad, 2005), aspectos que pasan a ser sin duda el mejor indicador de la relevancia adquirida por sus propuestas. En concreto, vinculado a planeamientos de tipo modular⁹⁴ (Francis, 2002, 2004, 2008), este autor propone una modificación del modelo del “doble

⁹³ Cummins (2002, 2005b) señala que tanto la Hipótesis del Umbral como la Hipótesis de la Independencia no especifican: a) si se ha de usar la L1 o la L2 para iniciar la enseñanza de la lectura en un programa bilingüe; b) qué cantidad de tiempo se ha de dedicar a cada lengua en los primeros cursos, a excepción de la observación que durante la Educación Infantil se habría de enfatizar suficientemente en el desarrollo académico de ambas lenguas para que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar un conocimiento académico adecuado así como habilidades en cada lengua; c) cuándo se ha de introducir la lectura y el estudio de la lengua mayoritaria (o dominante) en un programa bilingüe y si existe algún nivel que se pueda especificar o umbral de “la lengua mayoritaria (o dominante) a nivel oral” que han de conseguir los alumnos antes de comenzar la enseñanza formal de la lectura en esta lengua; y d) lo que se considera como “apropiado” variará en función de los contextos sociolingüísticos, culturales y políticos.

⁹⁴ La teoría modular nos plantea la existencia de estructuras mentales especializadas en continua interacción (Fodor, 1983).

iceberg” vinculado a la proximidad tipológica de las lenguas que utiliza el bilingüe (Francis, 2000). Como se puede observar en la Figura 8, si las lenguas son cercanas entre sí, la parte que se solapa haría referencia a los elementos en común relativos a fonología, sintaxis y léxico, además de los rasgos generales que comparten todas las lenguas. Sin embargo, este mismo sector se reduciría en el caso de lenguas extremadamente diferentes. Así, estaríamos ante una sección formada fundamentalmente por los aspectos generales comunes a todas las lenguas, aunque puedan existir otros rasgos más superficiales compartidos. De todas maneras, un Sistema Central de Operaciones coordinaría toda actividad lingüística independientemente de la lengua en que tenga lugar (Huguet, 2009a).

Figura 8: Propuesta de modificación del modelo del “doble iceberg”.



Fuente: Francis (2000).

Pero además, en relación con lo que se ha expuesto hasta el momento, nos parece adecuado enfatizar que existen otros estudios que han apoyado la interdependencia lingüística (Cummins, 1981; Vila, 1984; Cummins y Swain, 1986; Vila, 1995; Huguet, Vila y Llurda, 2000; Huguet, 2008). En este sentido, encontramos trabajos que han relacionado la edad de llegada de los estudiantes inmigrantes y la adquisición de la L2. Entre éstos podemos señalar las ya citadas investigaciones realizadas por Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) con niños de origen finlandés en Suecia. Los resultados obtenidos por estos autores revelaban

que los niños que habían emigrado de pequeños, incluso los niños nacidos en Suecia hijos de padres inmigrantes, obtenían resultados en sueco inferiores a los que habían emigrado a Suecia a los 10 años, y que ya tenían un buen desarrollo de la L1 (finlandés) (en el sentido de que “*sus habilidades en la lengua materna ya se habían desarrollado a nivel abstracto*” (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976: 74). Además, estos últimos mantenían niveles de dominio del finlandés similares a los niveles de los niños del país que no emigraban y, al mismo tiempo, presentaban habilidades lingüísticas paralelas a las de los mismos niños suecos. Contrariamente, aquellos niños y niñas que habían emigrado de muy pequeños (incluso aquellos que habían nacido en Suecia) obtenían unos resultados en sueco inferiores respecto al grupo de edad de 10 años pero superiores en relación a aquellos que habían emigrado alrededor de los 7-8 años, justo en el momento en que debían iniciar la escolaridad (es decir, justo en el momento en que, habitualmente, se empieza de forma sistemática el aprendizaje de la lectura y la escritura).

Directamente relacionado con estos resultados, Cummins (1981), en base a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, había predicho que los hijos mayores de inmigrantes que hubiesen desarrollado una buena competencia en la L1, en el momento en que llegasen al país de acogida, adquirirían la L2 más rápidamente que los hijos más pequeños, los cuales supuestamente, tienen una madurez cognitiva y una competencia en L1 más baja.

Por otro lado, Díaz-Aguado (2007) señala que se ha observado una tendencia según la cual, en contextos educativos multiétnicos, los niños de 10 años que pertenecen a grupos étnicos minoritarios parecen tener muchos más recursos para superar problemas relativos a la identificación con su grupo que los niños con edades inferiores. Con ello, la autora quiere poner de relieve que las diferencias en la competencia lingüística pueden obedecer a problemas de identificación entre la cultura que representa la L1 y la cultura que representa la L2. Respecto a eso, se sugiere que si la escuela incluye el estudio de la lengua materna de estos alumnos, los conflictos de identidad que tienen estos niños se superan mejor.

En este sentido, Lambert (1967) diferencia cuatro formas de identificación con la cultura de la L1 y de la L2:

1. Identificación armoniosa con la cultura de la L1 y la cultura de la L2. Ésta propicia un buen desarrollo de la competencia en ambas lenguas.
2. Identificación con la cultura de la L2 y rechazo de la cultura de la L1. Ésta conduce a sustituir la L1 por la L2.
3. Identificación con la cultura de la L1 y rechazo de la cultura de la L2. Ésta supone una traba en la adquisición de la L2 y en la integración escolar que usa la L2 como lengua vehicular.
4. Cuando no hay identificación en la cultura de la L1 ni en la cultura de la L2. Situación que puede comportar un grado considerable de incertidumbre y ambivalencia, con las consecuencias que ésta comporta en relación al desarrollo de los individuos.

Respecto a estas cuatro formas de identificación, Cummins (1983) señala que actualmente los programas que se llevan a cabo persiguen la primera.

Como ya hemos señalado, por si sólo el bilingüismo no es un fenómeno bueno ni malo, ni es un obstáculo en el desarrollo cognitivo del niño, sino que, en todo caso, dependerá de los factores a los que ya hemos hecho también referencia: lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. La lista de los factores que se recogen, digamos “factores amplios” es muy grande, no obstante, y desde una perspectiva general, la mayoría de estudios han puesto de relieve tres variables a la hora de explicar por qué la enseñanza en una segunda lengua puede comportar mecanismos aditivos o substractivos en el desarrollo lingüístico, psicológico y académico de los escolares (Serra, 2002). Estas tres variables son: 1) el estatus social de la lengua y de la cultura del hogar; 2) las actitudes y las motivaciones de los alumnos en relación con la lengua de la escuela; y 3) el tipo de tratamiento pedagógico a través del que se accede a la segunda lengua. Por lo que se refiere a la primera variable, diferentes autores consideran que el nivel sociocultural del alumnado es uno de los factores al que se le otorga un peso específico elevado a la hora de valorar los resultados de la educación bilingüe. Así, algunos

investigadores planteaban que los alumnos que pertenecen a niveles socioculturales bajos podrían no estar capacitados para un programa de educación bilingüe, no obstante, estudios llevados a cabo a comienzo de los años 80 no confirmaron este planteamiento (Huguet, 1995, 2001a; Serra, 2002). En cuanto a la segunda variable, relativa a las actitudes y las motivaciones del alumnado en relación con la lengua de la escuela, hay que señalar la influencia que ejercen las actitudes previas explícitas y/o implícitas presentes en el entorno familiar, así como el papel activo/pasivo de los padres en la motivación para aprender nuevas lenguas por parte de sus hijos e hijas que ya fue señalado por Gardner (1973). No obstante, las actitudes no son heredadas sino que se aprenden y, a pesar de lo persistentes que puedan parecer, son susceptibles de ser modificadas (Baker, 1992).

Finalmente, en cuanto a la tercera variable, los estudios realizados coinciden en la afirmación de que la enseñanza bilingüe nunca se ha de limitar a una exposición intensiva a una segunda lengua, sino que es muy importante que haya un planteamiento y una metodología especial y adecuada que lo guíe. En este sentido, hay que tener presente que la educación bilingüe ha de utilizar procedimientos didácticos paralelos a los que utilizan los padres y madres (en este contexto, muchas veces de una manera inconsciente) en el proceso natural a través del que sus hijos/as aprenden el lenguaje. Es evidente que los aspectos relativos a la interacción comunicativa resultarán decisivos, y, por tanto, la negociación de significados, la contextualización, adaptación continua al nivel de competencia del alumno, etc. habrán de convertirse en la base de la metodología que habrán de usar los docentes (Serra, 2002).

Por otro lado, se ha de tener presente que a menudo no se tiene en cuenta el modelo de escuela rígida, que, en muchas ocasiones, no se adapta a las necesidades reales del alumnado y limita las posibilidades de interacción comunicativa y que los escolares inmigrantes se integren (Marbà, 2000). Respecto a eso, se ha de velar porque en el marco de las escuelas haya propuestas organizativas como los trabajos por proyectos, aulas organizadas por rincones, grupos flexibles, etc. (Besalú y Vila, 2007; Trujillo, 2007; Halbach, 2008).

Sobre la importancia que adquiere la comunicación como base de todo aprendizaje y el papel de los docentes y los modelos del centro en este sentido, Siguan (1991) acentúa:

“El carácter comunicativo de los nuevos métodos para la enseñanza de las lenguas tanto o más que de sus contenidos depende de la capacidad comunicativa de los enseñantes. Dicho de otra manera, mientras los antiguos métodos, estrechamente programados, dejaban escaso margen a la iniciativa del profesor, con los nuevos métodos este margen de iniciativa es muy amplio y la personalidad del profesor y sus dotes pedagógicas juegan un importante papel” (Siguan, 1991: 127).

Y, en referencia al hecho de favorecer el aprendizaje de las minorías lingüísticas, Cummins (1994) plantea los siguientes “principios pedagógicos” recogidos también por Ruiz-Bikandi y Miret (2000):

- La escuela ha de organizar el proceso de enseñanza desde las experiencias educativas y sociales que tiene el alumnado ya que éstas constituyen el fundamento de sus aprendizajes futuros.
- Como mínimo, los escolares que provienen de otro medio lingüístico y cultural, necesitan cinco años para conseguir un dominio de la lengua escolar similar al que tienen sus pares nativos. Eso supone que la escuela en general y los docentes en particular han de ofrecer un apoyo a largo plazo al desarrollo académico de los estudiantes.
- Las minorías lingüísticas han de estar integradas en la vida normal del centro. Por otro lado, la institución educativa, en su conjunto, es responsable de organizar los apoyos que este alumnado necesite tanto a nivel académico como a nivel social.
- Las posibilidades que el alumnado tendrá para interactuar con la lengua de la escuela es la variable que incide más, tanto por lo que se refiere a su adquisición como en el hecho de ofrecer al niño la sensación de pertenencia a la sociedad principal. En este sentido, la totalidad de la escuela será la responsable de apoyar las necesidades de

aprendizaje y de interacción de los escolares, lo cual favorecerá su integración en la vida social y académica. Con estas premisas, el aprendizaje de la nueva lengua habrá de estar integrado en todos los contenidos educativos al nivel de desarrollo del alumno y, de alguna manera, todos los docentes se convertirán en enseñantes de la nueva lengua.

- El desarrollo académico y lingüístico de los escolares es significativamente mayor cuando los padres y madres se ven y son vistos como coeducadores de sus descendientes juntamente con la escuela. En base a ello, los centros educativos habrán de establecer lazos de colaboración consistentes con la familia, así como transmitir la importancia de su participación en el proceso educativo de cara al éxito escolar de sus hijos/as.

Para cerrar este bloque, y en relación con todo lo que hemos apuntado, nos parece interesante dar una breve pincelada a unas consideraciones que Baker (1997) hace en relación al desarrollo del bilingüismo. Así, el autor distingue dos vías para llegar a ser bilingüe: la “simultánea” y la “secuencial”. La primera haría referencia al aprendizaje de dos lenguas antes de los tres años de edad y, como su nombre indica, al mismo tiempo. Contrariamente, la segunda haría referencia al aprendizaje de una segunda lengua en el marco de la enseñanza formal (en la escuela: aprendizaje *en y de* la lengua) o informal (con el grupo de iguales, en la calle, en el barrio, mediante los *mass media*, etc.).

Es obvio que en estas dos vías establecidas por Baker (1997) alcanzan también al alumnado recién llegado, aunque la segunda sea la más habitual.

Finalizaremos puntualizando con Baker (1997) que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua los errores lingüísticos y las interferencias⁹⁵ y transferencias son normales y frecuentes, sobre todo en las primeras fases y, en este sentido, enfatiza la importancia que adquiere la idea de “un contexto, una

⁹⁵ Para una explicación exhaustiva de la definición y las diferentes matizaciones y especificaciones de las “interferencias” nos remitimos a Baetens Beardsmore (1989).

lengua” como herramienta de apoyo. Sobre eso, el autor también señala que en lugar de corregir continuamente y de manera directa las producciones incorrectas, lo mejor es que el niño las descubra por él mismo a través de la observación de la lengua. Respecto a la importancia que adquiere esta observación, pensamos que es interesante que el docente, o cualquier figura que establezca intercambios comunicativos con el niño, reconduzca la emisión incorrecta. Es decir, el adulto, de manera estratégica e implícita y siempre en el acto comunicativo, puede repetir lo que ha verbalizado de manera errónea el niño de una manera correcta, facilitando así una posible observación e integración inmediata por parte del niño. Sobre esta corrección, Farrés (2002) acentúa el hecho de que ha de ser sutil y enfatiza:

“La corrección a nuestros alumnos ha de ser siempre implícita, siempre en positivo y recordando que a veces es mejor mantener el acto comunicativo, a pesar de alguna incorrección, y así conseguir más fluidez.

Cuando corregimos lo hemos de hacer siempre dentro del acto comunicativo” (Farrés, 2002: 113-114).

En resumen, en este capítulo hemos revisado el concepto de educación bilingüe, los diferentes modelos, así como otras aportaciones relevantes: Hipótesis de Interdependencia Lingüística, Hipótesis del Umbral, bilingüismo aditivo y sustractivo, etc. A continuación, de acuerdo con los objetivos del estudio que presentamos en este documento, nos centraremos en desarrollar algunos aspectos relevantes sobre el aprendizaje lingüístico y alumnado extranjero, además de, también, analizar algunas de las investigaciones más importantes realizadas en torno a las competencias lingüísticas que se han llevado a cabo en diferentes comunidades autónomas del Estado español en general, así como en Cataluña en particular.

V. La competencia lingüística

1. ALUMNADO INMIGRANTE Y APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

La llegada de un elevado número de alumnado inmigrante con lenguas propias muy diversas y diferentes a la/s de la comunidad de acogida plantea nuevas cuestiones sobre la relación entre lengua y escuela⁹⁶.

Durante mucho tiempo, los problemas lingüísticos escolares (en cuanto a lengua/s diferentes de la/s de la escuela) se referían a la existencia de las lenguas oficiales, así como al aprendizaje de lenguas extranjeras (básicamente el inglés). Pero esta situación ha cambiado. Actualmente el sistema educativo se enfrenta a nuevos retos lingüísticos que tienen como base el incremento de la diversidad lingüística llegada de la mano del colectivo inmigrante. Entre estos desafíos destacamos la finalidad de que, independientemente de esta pluralidad, el alumnado debe finalizar la escolaridad obligatoria con un dominio equilibrado en la/s lengua/s de aprendizaje. Por ello es necesario promover estrategias que garanticen un aprendizaje lingüístico a todos los niveles.

En este sentido, si partimos de la base que se aprende a hablar una lengua usándola en situaciones de intercambio significativas, no nos cuesta deducir que a

⁹⁶ Según Cortès (2006) en el mundo hay alrededor de 6.000 lenguas. Únicamente 1/4 de ellas tiene menos de 1.000 hablantes y la mitad no alcanzan los 10.000. Asimismo, en Cataluña se han contabilizado la presencia de unas 300 lenguas en el contexto (Linguamón, 2010) y hace algunos años se calcularon sobre unas 200 en el conjunto del sistema educativo de esta Comunidad (Nadal, 2006).

medida que las interacciones son más frecuentes y, consecuentemente, aumenta *el deseo* de mantener estos intercambios sociales con las personas que dominan la lengua que se está aprendiendo (Serra, 2002), se llega a ser más competente lingüísticamente en aquella lengua.

Así, por tanto, en la incorporación del nuevo lenguaje por parte de los recién llegados juega un papel primordial el deseo que estos tengan para interactuar con las personas del país de acogida. Y esto está muchas veces condicionado por una valoración de su lengua propia (L1) (Carbonell, 2000; Huguet, 2005; Lasagabaster, 2005; Vila, 2005; Vila y Siqués, 2006; Navarro y Sansó, 2009). Respecto a esto, Huguet y Madariaga (2005) señalan:

“...una de las claves es el trato respetuoso de la lengua del niño, ya que en este proceso ha de asumir que una parte importante de sus actividades habrá de realizarlas en otra lengua diferente a la suya. No podemos generar actitudes positivas hacia otra lengua si no respetamos previamente la suya” (Huguet y Madariaga, 2005: 261).

Asimismo, para favorecer la lengua propia del alumnado extranjero,

“Un primer paso es hacer presente en el contexto escolar las lenguas que utilizan estos alumnos y, así, contribuir a posibilitar desde la escuela actitudes positivas hacia la lengua catalana a partir de valorar su propia lengua y su propia cultura” (Serra, 2002: 91).

Todo el trabajo que se pueda hacer con/de la lengua propia del alumnado extranjero, responde para este tipo de niños a una valoración y una consideración de lo que les es propio, y contribuirá a la construcción de una autoimagen positiva que favorecerá la autoestima (Carbonell, 2000; Ruiz-Bikandi y Miret, 2000; Vila, 2000, 2002a, 2006; Serra, 2002, 2004), además de generar una mayor motivación para el aprendizaje lingüístico (Huguet y Janés, 2005; Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2008; Lapresta, Huguet y Janés, 2008; Lapresta, Huguet, Janés y Querol, 2008).

Pero es más, Vila (2002a), sobre la consideración de la lengua propia del alumnado inmigrante como un factor que favorece la consideración positiva de uno mismo, puntualiza que:

“...me interesa resaltar la enorme potencialidad de la escuela para promover una autoestima y una autoimagen positiva en estas criaturas. Sin duda, para conseguirlo, la escuela ha de tener en cuenta la lengua que hablan estas criaturas y, de una u otra forma, hacerla presente en el contexto escolar. Evidentemente, no como lengua de enseñanza y aprendizaje, pero sí como lengua propia de estos escolares que es apreciada y estimada por el conjunto de la comunidad escolar” (Vila, 2002a: 12).

Todo lo que se ha expuesto hasta el momento adopta ciertas particularidades según el momento en que el alumnado se incorpora al sistema educativo del país de acogida. Así, el tratamiento lingüístico de aquellos que se incorporan tardíamente debe ser diferente del que ha de recibir el alumnado que ha nacido en Cataluña (en nuestro caso) y es hijo de inmigrantes⁹⁷.

Actualmente, para abordar la diversidad lingüística presente en los centros escolares, los sistemas educativos van adoptando estrategias que provienen de la educación bilingüe (Vila, 2000). Y hay que indicar que, de hecho, para una parte importante de estos niños, el ser bilingüe es un hecho normal. Muchos de ellos, cuando se escolarizan en nuestro país, ya son bilingües o multilingües.

Sin embargo, en muchas ocasiones, se hace una reducción de la cuestión y se intenta hacer ver que los problemas lingüísticos que tiene actualmente la escuela no son demasiado diferentes de los que existían a partir de los años 80, cuando se formuló que la escuela tenía que garantizar el conocimiento lingüístico de las lenguas oficiales de algunas Comunidades Autónomas (catalán, euskera, gallego) a todo el alumnado, independientemente de su origen lingüístico.

⁹⁷ Nos parece interesante apuntar que la literatura científica denomina a los hijos de inmigrantes nacidos en el país de destino “segunda generación” y que, de la misma manera, denomina “generación 1.5” a los niños y niñas que han llegado con sus padres cuando son muy pequeños y que, por tanto, han vivido en el país de acogida durante la mayor parte de su socialización primaria (Aparicio, 2004).

Cuando esto ocurre, se defiende que las medidas adoptadas en aquel momento continúan siendo válidas en la actualidad. Ciertamente, una de las argumentaciones que sustentan este razonamiento tiene que ver con que la escuela no ha modificado (ni ha de modificar) sus objetivos lingüísticos. Es más, creemos que esto último es cierto y que la escuela no ha de cambiarlos. Ahora bien, la consecución de éstos requiere que haya nuevas maneras de enfrentar las relaciones entre lengua y escuela.

De esta manera, el tratamiento lingüístico que ha de recibir el alumnado de incorporación tardía debería basarse en la funcionalidad del lenguaje, por este motivo se cree conveniente combinar la instrucción *en/de* la lengua de la escuela y la realización de actividades que estén dirigidas a favorecer los intercambios sociales entre las personas recién llegadas y el resto del alumnado (Vila, 2003).

Es más, cuando la incorporación tardía de los chicos y chicas inmigrantes se realiza durante el ciclo superior de la Educación Primaria o durante la Educación Secundaria, todos los aspectos que giran alrededor de una buena acogida resultan primordiales en la adquisición de la lengua. En palabras de Vila (2000):

“...todos los aspectos referidos a una buena acogida, ... tienen una gran importancia ya que, de otra manera, la percepción subjetiva de sentirse rechazado difícilmente puede traducirse en actitudes positivas hacia la incorporación de la lengua de aquellos que marginan y excluyen” (Vila, 2000: 27).

Aspectos que hay que tener muy presentes si consideramos que el dominio comunicativo, conseguido lo más pronto posible, al menos en una de las dos lenguas oficiales (si hablamos por ejemplo de Cataluña), facilitará su socialización y la igualdad de oportunidades (Carbonell, 2000).

En este sentido, es difícil creer que, cuando llega un alumno inmigrante a la Enseñanza Secundaria, las cosas que quiera hacer con la lengua se relacionen, sólo o primordialmente, con contenidos académicos. Probablemente tiene más peso el hecho de querer relacionarse con el entorno y, en concreto, con los compañeros y compañeras del Instituto. Por eso se ha de combinar la instrucción

específica en la lengua que utiliza la escuela junto con la promoción de relaciones sociales de las personas recién llegadas con el resto del alumnado.

La forma de combinar los dos aspectos no tiene por qué ser la misma en todos los sitios y depende de los recursos que tiene el centro, del número de personas recién llegadas, de las características de la persona inmigrante (dominio de su lengua, escolarización previa, posibilidades de incorporarse a otras actividades de su entorno de acogida, etc.) entre otros.

Por otro lado, cuando la incorporación se realiza durante los primeros niveles educativos, los niños *“se relacionan entre sí, comunican y conviven y, por tanto, el contexto escolar se convierte en una fuente de aprendizaje lingüístico”* (Vila, 2000: 27). No obstante, cuando trabajamos con los alumnos nacidos en Cataluña que provienen de familias extranjeras, no se puede dar por supuesto que aprenderán la lengua de la escuela siguiendo el mismo proceso que los autóctonos. No podemos olvidar que aunque en el entorno social donde están integrados hay cierta presencia de la lengua catalana y castellana, en el contexto familiar usan una lengua diferente (la lengua familiar), transmitida por los padres. Este hecho, hace que el nivel lingüístico de los autóctonos que tienen el catalán o castellano como lengua familiar sea diferente del nivel lingüístico conseguido por los hijos de inmigrantes, aunque hayan nacido en el país de acogida (Vila, 2000, 2002a; Serra, 2002; Huguet, Navarro y Janés, 2007; Navarro, Huguet, Serra y Vila, 2008).

En este sentido, cuando se piensa que la infancia inmigrada que ha nacido en el Estado no presenta problemas lingüísticos específicos y que desarrolla sin dificultades el conocimiento de la lengua de la escuela, está confundiendo las competencias lingüísticas conversacionales (BICS) con las competencias lingüísticas relacionadas con las actividades académicas y de aprendizajes (CALP)⁹⁸. Sobre esto, Vila (2002a) señala:

⁹⁸ BICS y CALP: ambos conceptos desarrollados por Cummins (1980).

“Cuando los que han nacido aquí se escolarizan acostumbran a entender la lengua de la escuela y son capaces, incluso, de decir cosas con ésta. Eso suele ser “asumido” como que pueden incorporarse como el resto de escolares a las actividades de la escuela. Sin duda, no es así y, al cabo de los años, estos escolares rinden más bajo que sus pares autóctonos aunque oralmente en las situaciones informales tengan una capacidad de expresión similar” (Vila, 2002a: 10).

Por tanto son necesarios materiales específicos para enseñar la lengua de la escuela que tengan en cuenta las características lingüísticas de la lengua familiar de estos escolares y, en los casos donde haya un número suficiente de alumnado que lo pida, sistematizar los conocimientos lingüísticos que tienen sobre su lengua.

Cuando estas cuestiones no se tienen presentes como, por ejemplo, en algunos centros escolares donde la lengua vehicular es el castellano (Comunidades monolingües) y la casi totalidad del alumnado tienen otra lengua materna, puede producirse un *“espejismo de escolaridad”* (Mesa y Sánchez, 1996: 53). Aquí, la facilitación a través de la comunicación espontánea no se producirá porque, aunque en las clases se hable la lengua española, ésta es sólo algo formal y alejado de su contexto cotidiano. Para estos alumnos la escuela no cumple una función de integración en la comunidad y el escaso nivel de conocimiento de la lengua vehicular constituye un obstáculo importante para su integración.

Siguiendo a Maruny y Molina (2000, 2001), en algunas investigaciones que tienen en cuenta el aprendizaje de segundas lenguas en inmigrantes, coinciden sobre los siguientes elementos:

- Las actitudes de los aprendices adoptan un peso muy importante entre las diferentes variables individuales. Entre estas actitudes se han de resaltar dos: por un lado, las expectativas de retorno al país de origen, y por otro, la motivación para vincularse con la Comunidad de acogida.
- La/s lengua/s de origen quedan en una clara posición de inferioridad respecto de las segundas lenguas (L2). Este hecho hace que las L2 se

utilicen progresivamente incluso en el ámbito familiar en detrimento de la/s lengua/s materna/s.

- El hecho de que un número considerable de hablantes de una misma lengua materna se concentre en un mismo territorio, en una misma institución educativa, etc., reduce notablemente la necesidad de comunicación en la L2, y por tanto el aprendizaje de ésta. Además, está demostrado que en estas situaciones, los autóctonos tienden a mostrar actitudes hostiles y los inmigrantes actitudes de carácter defensivo, que todavía perjudican más la comunicación en la segunda lengua al disminuir las situaciones de contacto.
- Se ha de evitar que los aprendices sólo usen la L2 en situaciones puntuales. Para conseguir este objetivo, han de ver la necesidad, y han de tener oportunidades de desarrollar la nueva lengua en situaciones más complejas (amistades, acceso a bienes culturales, etc).

Se puede afirmar que en la explicación de los fenómenos educativos multilingües el aspecto motivacional, junto con otras variables sociales como: la condición lingüística familiar, el nivel sociocultural, las características del contexto social circundante así como el nivel educativo y el modelo lingüístico con el que se esté trabajando, resultan altamente significativas (Madariaga, 2000; Madariaga, Molero y Huguet, 2002; Serra, 2002; Huguet, González Riaño y Lapresta, 2004; Huguet, 2005; Navarro, Huguet y Janés, 2008).

Todo esto es relevante ya que, cuando el alumnado no se siente “obligado” a aprender la L2 y observa como su L1 es aceptada y valorada por la escuela, se convierte en un aliciente para el aprendizaje lingüístico. Ahora bien, es evidente que, en relación a la infancia inmigrante, es imposible actualmente pensar en profesorado bilingüe y, por tanto, si nos centramos en una enseñanza basada en la inmersión lingüística, una de sus condiciones básicas no se cumple.

Esto significa que el mantenimiento de la inmersión lingüística para estos escolares, sin tener en cuenta este aspecto, no favorece la adquisición de la lengua de la escuela. Evidentemente esto no significa abandonar ni la inmersión

lingüística ni los actuales objetivos lingüísticos de la escuela, sino adecuar la práctica educativa a este hecho.

Esta adecuación pasa por hacer, de algún modo, presente en el contexto escolar las lenguas que utilizan nuestras criaturas. Dicho de otra manera, posibilitar desde la escuela generar deseo de aprendizaje de su lengua vehicular a partir de valorar la lengua del alumnado inmigrante.

Eso, como ya hemos dicho, no supone que el profesorado sea bilingüe, cosa por otro lado absolutamente imposible. Significa que mediante la práctica escolar se haga presente este reconocimiento lingüístico a partir de tener una pronunciación correcta de los nombres de estos chicos y chicas, de poder comprender determinadas fórmulas lingüísticas como “adiós” o “buenos días”, de mostrarse sensible e intentar comprender, especialmente en educación infantil, lo que dicen cuando utilizan su lengua, etc., en la perspectiva de enriquecer la práctica diaria de todo el alumnado, compartiendo sus juegos, canciones y otras manifestaciones culturales. Asimismo, no hay por qué descartar el avance en la línea de hacer esas lenguas más visibles en la escuela, tal y como proponen Schecter y Cummins (2003).

La identidad social es otro elemento a destacar en este análisis. Concretamente, podríamos decir que *“la identidad social es la definición de la posición de un individuo en el sistema de categorías sociales”* (Madariaga, 2003: 108), y así lo fundamenta la *teoría de la identidad social* de Tajfel (1978, 1984) al defender que los individuos desarrollan unas formas de comportamiento en función de su identificación como miembros de un grupo o una categoría social concreta⁹⁹.

En este sentido, actualmente está universalmente extendida la idea de que en la gran mayoría de los colectivos, la lengua propia de éste se convierte en una fuente de identidad para cada uno de ellos (Appel y Muysken, 1986; Sánchez y Sánchez, 1992; Siguan, 1992; Fernández, 2000; Lapresta y Huguet, 2006). Es más:

⁹⁹ De manera directa se ha de citar también la identidad cultural como una forma específica de la identidad social. En este sentido, Aguirre (1997) apunta que la identidad cultural sería *“... un sistema de conocimiento que nos proporciona un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento”* (Aguirre, 1997: 7-8).

“...su derecho a usar su lengua propia; consciente o inconscientemente saben muy bien que es uno de los símbolos de identidad más claros y diferenciadores. Como institución o como instrumento social, la lengua está acompañada por las actitudes y los valores mantenidos por las personas que conocen y emplean esa lengua” (Sánchez y Sánchez, 1992: 71).

Y cuando esto sucede, la lengua pasa a ocupar el primer símbolo de identificación del grupo, ya que recoge la paternidad, el patrimonio y mantiene la fenomenología¹⁰⁰, tres de los aspectos más importantes de la etnicidad (Fishman, 1977).

Además, podemos encontrar diferentes elementos que se vinculan estrechamente con el prestigio social de la lengua en cuestión (Fishman, 1988; Tejerina, 1992), aspecto altamente destacado en contextos donde conviven diferentes lenguas, entre las cuales pueden existir diferentes estatus entre ellas.

En este contexto, haciendo referencia explícita al fenómeno de la inmigración, se constata que la percepción que vaya adquiriendo este colectivo sobre la lengua del contexto (mayoritaria o minoritaria), será un elemento notablemente influyente en el desarrollo de las actitudes lingüísticas de la sociedad (Lapresta, Huguet y Janés, 2008; en prensa) y por lo tanto en el aprendizaje de las lenguas del país de acogida.

En este sentido, en los contextos multilingües y multiculturales la identidad social de cada alumno responderá a la posición que adopte en un sistema de categorías sociales y el posible grado de conflictividad con que viva el hecho de sentirse parte de un grupo sociolingüístico inicialmente extraño. Es más, la identidad que surge del hecho de pertenecer a un determinado grupo (que se convertiría en un referente con el que los individuos se identifican y se sienten

¹⁰⁰ Cuando la lengua se convierte en el símbolo por excelencia de la identidad, el hecho de hablarla expresa la paternidad (se pertenece a un colectivo que existía antes de nacer nosotros y perdurará cuando muramos) y el patrimonio (idea que entronca con las "prácticas culturales" del grupo, el legado cultural). Además sostiene la fenomenología (es decir, la manera en la que los miembros del colectivo "entienden" la paternidad y el patrimonio). Dicho de otra forma: hablar una lengua significa que se pertenece a un colectivo con un patrimonio cultural y que tiene una determinada "manera" de entender la vida.

orgullosos), puede verse fortalecida cuando éste se posiciona ante otros grupos y se establece una especie de competición entre éstos (Tajfel y Turner, 1977).

Respecto a lo que se acaba de apuntar, se sabe que los alumnos “minoritarios” tienden a agruparse entre sí, una conducta que respondería al establecimiento y afirmación de su identidad. Por sí solo, este hecho no es positivo ni negativo. No obstante, los procesos de construcción de la identidad del alumnado, que hemos denominado minoritario, son complejos y, en parte, los posibles sentimientos de exclusión que éstos tienen se convierten en la base. En este sentido, la situación minoritaria de algunos alumnos les lleva a considerar su realidad en términos de grupo cultural “aparte” (Planas, 2003). Consecuentemente, este hecho condiciona la manera cómo se relacionan entre ellos y con los otros¹⁰¹.

Por otro lado,

“...cada contexto social genera sus propios modelos que no son únicamente comportamentales, sino que también se refieren a los contenidos de la cultura predominante que se deseen transmitir. Una buena parte de estos contenidos de cultura son transmitidos mediante las correspondientes experiencias educativas” (Huguet y Madariaga, 2005: 264).

De esta manera, en el marco escolar los procesos de enseñanza–aprendizaje se efectúan de acuerdo con los patrones de la sociedad en general (la plasmación del contenido del currículum, las evaluaciones, la lengua de instrucción, etc.). Esto nos ha de hacer cuestionar hasta qué punto se pueden considerar “neutrales” las instrucciones llevadas a cabo en el aula y también, cómo eso puede contribuir a

¹⁰¹ En relación a los sentimientos de exclusión que puede sentir el alumnado de origen inmigrante y el verse como un grupo cultural “aparte”, en buena medida puede ser debido al hecho de que los autóctonos, frecuentemente, los cataloguen con los estereotipos y prejuicios que se atribuyen a su grupo de procedencia, sin conceder ningún espacio para la personalización, para el descubrimiento del otro. En palabras de Mata (2004): *“Esta construcción “a priori” dificulta futuras aproximaciones e impedirá la aceptación de los procesos de transformación identitaria, que inevitablemente experimentará el joven inmigrante ante el acceso al nuevo entorno social. En este sentido, esta asignación de estereotipos grupales a comportamientos individuales provoca en el inmigrante la reafirmación forzosa a su grupo originario y crea sentimientos de extrañeza y malestar ante su particular proceso de autonomía personal”* (Mata, 2004: 13).

perpetuar el bajo rendimiento y la discriminación entre determinados grupos de estudiantes (Cummins, 2001b).

Con este planteamiento, se puede constatar que no es fácil separar el análisis de los procesos de afirmación de la identidad del análisis de los procesos de aprendizaje. En este sentido, se habrá de ir más allá de las actuaciones a nivel individual e introducir cambios globales en todo el medio escolar.

En referencia a lo que acabamos de apuntar, Cummins (2001b) señala:

“...las identidades de los estudiantes se reafirman y se promocionan sus beneficios académicos cuando los profesores muestran respeto por la lengua y los conocimientos culturales que los estudiantes llevan al aula y cuando la instrucción se centra en ayudar a los estudiantes a generar conocimientos nuevos, crear literatura y arte y actuar sobre realidades sociales que afectan a sus vidas” (Cummins, 2001b: 41).

Y Mar-Molinero (2001) apunta que *“es sumamente importante que los maestros y responsables del diseño del currículum demuestren un alto grado de sensibilidad y conciencia lingüística”* (Mar-Molinero, 2001: 80).

Directamente relacionado con todo esto, y retomando la importancia de los programas de educación bilingüe, hay que acentuar el hecho de que, en ciertas ocasiones, cuando no se llevan a cabo en unas condiciones adecuadas, los programas de inmersión lingüística pueden comportar los efectos de la submersión que, como ya se ha señalado, acostumbran a ser el fracaso escolar y la exclusión social (Vila, 2001, 2002a; Díaz-Aguado, 2007).

Como sabemos, en este proceso, la consideración de la lengua propia del alumnado se convierte en fundamental y, por tanto, esto llegará a ser básico en el caso del alumnado de origen inmigrante. De esta manera, hemos de considerar que, a diferencia de lo que sería la base de los programas de inmersión, cuando el alumnado extranjero se matricula en nuestras escuelas, en general, son el único grupo lingüístico que se ha de adaptar a la L2; que el personal docente desconoce su cultura y su lengua materna; y, además, ven cómo su competencia académica es infravalorada e, incluso, cómo se atribuye a su lengua materna sus dificultades

académicas. Asimismo, Díaz-Aguado (2007) señala la necesidad de evitar los efectos negativos de los programas de submersión en el alumnado de grupos lingüísticos en desventaja, reconociendo explícitamente el valor de la cultura y su L1.

En relación a lo que se ha expuesto, Vila (2002a) considera que se habría de diseñar un sistema en que, de manera diferente a cómo lo hace la educación bilingüe, se reproduzcan las condiciones que se sitúan detrás del éxito en este tipo de alumnado. En este sentido, el autor destaca la motivación y las actitudes y, en relación a estos factores, la importancia de convertir la escuela y sus actividades en un contexto significativo y con sentido a partir de aquello que les es propio a los escolares (Vila, 2002a; Besalú y Vila, 2007), siendo su lengua familiar una de las cosas que adquiere más relevancia, independientemente de la lengua vehicular de la escuela.

Ante esto, el autor subraya la necesidad de poner un interés especial, entre otros aspectos, en idear estrategias metodológicas, como los rincones, los centros de interés, o proyectos (en las primeras etapas educativas), a partir de las diferentes realidades que conocen los escolares. Por tanto, en las aulas se puede encontrar el alfabeto árabe, el chino, o similares en lugar de los que hasta ahora han sido los más tradicionales (las tres mellizas, Teo, etc.). Y en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), habrá profesionales que sabrán aprovechar la riqueza de tener alumnos de diferentes procedencias en el aula convirtiéndolos, estratégicamente, en los protagonistas de las explicaciones que hacen referencia a las diferentes características de su país, y al mismo tiempo que puedan exponer el por qué se trasladaron a nuestro Estado.

Con todo, queremos acentuar, de nuevo, la importancia que adquiere la lengua propia del alumnado que pertenece a minorías étnicas o culturales en su integración escolar. Así, se ha de tener muy presente que para que se desarrolle una buena competencia tanto en la L1 como en la L2, un factor decisivo es el relativo al hecho de estimular el mantenimiento de la L1¹⁰² en el sistema familiar

¹⁰² Respecto a esto, Lasagabaster expone: “... los estudios ... parecen demostrar que la promoción y enseñanza de la lengua materna de los alumnos inmigrantes redundará en una mejor adaptación

(Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). Respecto a esto, diferentes autores han señalado que el hecho de mantener la L1 en la comunicación familiar favorece significativamente la adquisición de la L2 (Cummins y Mulcahy, 1978; Bhatnager, 1980; Cummins, 2001a). Además, aparte de favorecer la adquisición de la L2, Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) señalan que mantener la L1 en el marco familiar ayuda a: 1) una identificación adecuada con la cultura de la L1; 2) un buen desarrollo en la competencia lingüística de la lengua propia; y 3) una mejora en la calidad de las interacciones familiares (tanto hacia lo que el niño emite como lo que recibe).

Ante la importancia que adquiere el mantenimiento de la lengua y cultura familiar, García Sánchez, Canton y Palomo (1998) resaltan el papel de la escuela en la promoción de las acciones necesarias para que eso sea posible.

Así, por un lado, la escuela habrá de favorecer el no abandono de la lengua familiar en el seno del contexto familiar, y por otro, también habrá de considerar las ayudas específicas que debe recibir el colectivo inmigrante para el abordaje de sus necesidades ya desde la Educación Infantil, con la finalidad de que estas criaturas puedan desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias relacionadas con las actividades que se llevan a cabo en la escuela (Serra, 2002).

En referencia a esto, se han de enfatizar los resultados positivos en algunos programas de intervención educativa dirigidos a estimular la comprensión y uso de la lengua vehicular con escolares de diferente lengua y cultura, así como la necesidad de intervenciones socioeducativas en el ámbito familiar y extraescolar (Mesa y Sánchez, 1996).

En esta misma línea, queremos retomar uno de los principios pedagógicos elaborados por Cummins (1994) recogidos en el capítulo anterior:

- El desarrollo académico y lingüístico de los escolares es significativamente más alto cuando los padres y madres se ven y son

de este alumnado al sistema educativo, ya que al desarrollar su L1, están desarrollando sus habilidades lingüísticas no sólo en aquella lengua, sino en su aprendizaje lingüístico y en su alfabetización en las otras lenguas (hipótesis de la interdependencia), lo cual produce claros beneficios en su escolarización” (Lasagabaster, 2005: 420).

vistos como coeducadores de sus descendientes juntamente con la escuela. Así, los centros educativos habrían de intentar activamente que los padres y madres de las minorías participasen con la escuela de cara a promover el progreso académico de sus hijos/as.

En consonancia con esta propuesta, García Sánchez, Canton y Palomo (1998) acentúan que para favorecer las posibilidades educativas de los alumnos originarios de otros lugares, la institución educativa y, en particular, el personal docente ha de considerar las características de la familia y su colaboración en la implantación de actuaciones o programas de intervención educativa. Al mismo tiempo, los autores también indican que la interacción familia–escuela se ha de basar en la mutua comprensión y colaboración: por parte de las familias en relación a las tareas y transmisión cultural surgidas en la escuela; y por parte del equipo docente el comprender e incorporar características de las diferentes culturas de los grupos minoritarios en sus programas.

De manera coherente con lo que se ha indicado, hay autores que señalan la consideración de otros factores en lo relativo al papel que puede tener la lengua o lenguas en la tarea integradora del centro educativo (Carrasco, 2001):

- Las *relaciones*: las cuestiones de lengua y sociabilidad, entendidas como recursos para la vinculación social con los miembros de la comunidad educativa.
- Las *representaciones*: las cuestiones de lengua y socialización, entendidas como recursos para la vinculación emocional con la institución educativa y su proyecto educativo.
- El *valor académico*: las cuestiones de lengua y aprendizaje, entendidas como recursos para el dominio del instrumento y para la apropiación del currículum.

Entre estos factores, se tiende a enfatizar el último, que sería el propiamente académico, sin tener en cuenta que tanto las relaciones como las representaciones también son contextos de aprendizaje.

En este punto, nos parece interesante recoger unas reflexiones hechas por Serra (2002) sobre los prejuicios y estereotipos existentes que, en mayor o menor medida, inciden sobre la integración del alumnado procedente de minorías étnicas o culturales:

“Finalmente, a pesar de que a veces la obviedad nos hace creer que la integración de las personas inmigradas pasa exclusivamente por el conocimiento y la competencia de la lengua o las lenguas del país de acogida, hemos de insistir una vez más que a menudo dejamos de tener presentes otros aspectos que son tan o más importantes que éstos. ... Lo que queremos poner de relieve es que este aspecto pasa también por hacerles notar y hacerles saber que les queremos entre nosotros con igualdad de derechos. Lamentablemente, esta convicción a veces no se percibe. Nos obsesionamos con la falta de recursos humanos y materiales La verdad es que, más a menudo de lo debido, las aulas están llenas de negatividad y el punto de partida, en lugar de situarse en la potencialidad que tienen estos alumnos, es un interrogante permanente porque, dejados llevar por estereotipos y prejuicios, ni tan solo se dan, maestros y alumnos, una oportunidad” (Serra, 2002: 95-96).

Sobre estas consideraciones, Fernández Enguita (2001) habla de la “responsabilidad profesional” de los docentes. El autor, a nuestro entender muy acertadamente, señala que el verdadero profesional no espera “eternamente” las soluciones de la Administración, de los cursos de formación, etc. para enfrentarse a la realidad que tiene en el aula y todo lo que eso comporta, sino que se interesa por las necesidades reales de sus alumnos indagando, aunque sea fuera de las horas lectivas, por las características de sus culturas: ideas, valores, creencias, etc. para poder dar respuestas lo más acertadas posibles a la diversidad. Así por tanto, éstos son los docentes que han integrado su responsabilidad como profesionales de la educación. En palabras del autor:

“Responsabilidad profesional, en fin, supone ser consciente de que el respeto a las otras culturas, la educación intercultural, la integración de las minorías, etc. no es una responsabilidad de los otros, sino propia” (Fernández Enguita, 2001: 7).

Para cerrar este bloque dedicado especialmente al aprendizaje de nuevas lenguas e inmigración, a continuación reproducimos unas palabras de Vila (1999) que, de alguna manera integran todo lo que se ha señalado, y que no requieren ningún comentario por el valor de lo que plasman:

“Después de todo, aprendizaje lingüístico e integración social constituyen una unidad que se opone a la asimilación y a la homogeneidad. No se puede aprender la lengua de alguien que menosprecia a quien la aprende, ni tampoco se puede pensar que la clave de la integración es el aprendizaje de la lengua. Las dos cosas forman una unidad, tanto para los grandes como para los pequeños. Lenguaje e integración se complementan y se hacen necesarios uno al otro, pero por eso, es determinante que la integración sea mutua y, por tanto, que no sea asimilación. En este proceso, el respeto, la valoración y el desarrollo de los medios necesarios para que la inmigración mantenga su propia lengua es un elemento decisivo para que se incorpore a la lengua del país y de la escuela” (Vila, 1999: 162).

Resumiendo, en este apartado se han revisado las cuestiones más relevantes relativas al alumnado extranjero y el aprendizaje lingüístico (aproximación conceptual, el papel de la motivación, los factores incidentes, aspectos a considerar en el alumnado de origen inmigrante, etc.).

Hechas estas consideraciones, procede realizar una revisión de algunas de las investigaciones más importantes a nivel nacional e internacional sobre el tema central de nuestro estudio.

2. INVESTIGACIONES SOBRE LENGUA Y ESCUELA EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN

En este último apartado del quinto Capítulo se pretende llevar a cabo una revisión de alguno de los estudios más destacados que se han centrado en estudiar las relaciones entre lengua, escuela e inmigración. Inicialmente se detallan un conjunto de investigaciones que son referentes en estas cuestiones. Posteriormente

procederemos a analizar algunos estudios realizados en el Estado Español centrados, principalmente, en determinar y analizar algunas variables, consideradas fundamentales, que tienen que ver con el rendimiento académico y la adquisición de la competencia lingüística en la/s lengua/s de la escuela. Seguidamente, detallaremos ciertos estudios desarrollados en el contexto catalán, dando especial importancia a aquellos que han considerado como eje central la población proveniente de la inmigración. Y, por último, presentaremos algunos estudios longitudinales centrados en población extranjera, haciendo mayor hincapié en aquellos aspectos más relacionados con el lenguaje.

2.1. Introducción a algunos estudios relevantes

Como hemos señalado reiteradamente, cada vez es más frecuente que los centros educativos del Estado acojan a un número considerable de alumnado procedente de la inmigración que, en la mayoría de casos, llegan a España sin un mínimo de conocimiento en las lenguas del país de acogida. A la situación que presentan estos alumnos, hemos de añadir el caso de los que ya han nacido aquí, sobre los que, generalmente, no tenemos en cuenta sus posibilidades reales hacia la adquisición de la o las lenguas oficiales presentes en las Comunidades donde se encuentran.

Entre los profesionales de la educación, y también entre los padres, hay creencias poco fundamentadas en cuanto a lo que hemos apuntado anteriormente y, a menudo, se confunden las competencias lingüísticas conversacionales y las relacionadas con las actividades de enseñanza–aprendizaje¹⁰³.

De esta manera, cuando los escolares extranjeros saben expresarse mínimamente en la/s lengua/s de la escuela, sobreentendemos que los problemas

¹⁰³ Nos remitimos en este punto a la diferenciación establecida por Cummins (1980) entre un nivel de conocimiento lingüístico que haría referencia a la capacidad comunicativa contextualizada (BICS), y otro que correspondería al conocimiento conceptual (CALP). Recordamos que hemos acentuado que el nivel CALP es el necesario para hacer frente a las actividades académicas superiores, cognitivamente exigentes e independientes del contexto.

lingüísticos de estos alumnos han desaparecido y que el éxito académico y la socialización dependerán exclusivamente de las capacidades individuales del niño, sin que sea necesaria una intervención específica desde el contexto escolar sobre estos aspectos (Navarro y Huguet, 2005).

En base a lo que hemos apuntado, no hemos de olvidar que el éxito académico va estrechamente relacionado con una buena competencia lingüística en la/s lengua/s vehiculares presentes en la escuela (Aguado, 1999).

En general, y tal como se reflejará a continuación, las investigaciones realizadas en el conjunto del Estado en torno a los procesos de enseñanza–aprendizaje en contextos de inmigración, han focalizado su mirada en cuestiones relacionadas con el rendimiento académico y aspectos generales de competencia lingüística. Concretamente, encontramos diversos estudios que se han centrado en el éxito o el fracaso escolar del alumnado proveniente de la inmigración, entre los que destacamos los de Mesa y Sánchez (1996) en Melilla, Serra (1997) y Fullana, Besalú y Vila (2003) en Girona, Siguan (1998) en Barcelona y Madrid o Montes (2002) en Murcia. Asimismo, también existen algunos estudios basados en la adquisición de cualquiera de las lenguas del Estado como segunda lengua remarcando que, en general, las más frecuentes son las realizadas en torno a la adquisición del castellano por parte de extranjeros adultos con un buen nivel sociocultural (Soto Aranda, 2002).

No obstante, y aunque escasas, encontramos investigaciones que se han interesado por cómo los escolares de origen inmigrante siguen el proceso de adquisición de la lengua de la escuela, o aspectos relacionados con ésta. De éstas, citamos la de Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) en Madrid, Maruny y Molina (2000) y Cot (2002) en el Baix Empordà (Girona), Navarro y Huguet (2005) en la provincia de Huesca o Navarro y Huguet (2010) en Lleida y Oller y Vila (2008) en Cataluña.

Esta misma situación la encontramos a nivel europeo, donde los estudios que se centran en los inicios del desarrollo lingüístico de los niños de origen inmigrante son escasos.

Además, en estos contextos de inmigración, las investigaciones han constatado rápidos procesos de cambio lingüístico que afectan a la estabilidad de las lenguas entre los adultos, así como en su transmisión a las siguientes generaciones. En este sentido, tanto algunos estudios realizados en los Países Bajos como otros desarrollados en distintos lugares, señalan que los niños no consiguen la competencia lingüística propia de un nativo en la/s lengua/s de sus padres. En cuanto a este hecho, hay trabajos que indican que la competencia en la/s lengua/s de los progenitores de los hijos/as más grandes es más elevada que la de los hijos/as más pequeños. A pesar de esto, no se conocen claramente las implicaciones de este hecho, en cuanto a lo que supone y a lo que se podría o se habría de hacer (Romaine, 2001).

En cualquier caso, se trataría de ver cuál es el grado de competencia lingüística que tiene el alumnado, así como los factores que la determinan y, en función de ello, plantear la posibilidad de que la escuela actúe a diferentes niveles para responder a sus necesidades, con el objetivo de que puedan desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para hacer frente a las actividades escolares.

Dicho esto, a continuación realizaremos una breve síntesis de algunas de las principales conclusiones a las que han llegado los estudios llevados a cabo en el contexto anglosajón, para después centrarnos en el contexto español y catalán en particular.

Comenzaremos recogiendo unas palabras de Cummins (2001b) que hacen referencia a las destrezas conversacionales y académicas del alumnado de origen inmigrante:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2001b: 41).

Esta aseveración se basa en diferentes investigaciones, como, por ejemplo, la realizada por Collier (1987) que, con una muestra de escolares inmigrantes de clase media, instruidos exclusivamente en inglés, sugirió que es necesario un período de entre 5 y 10 años para que este alumnado llegara al mismo nivel que sus iguales autóctonos. En la misma línea, Ramírez (1992) expone que estudiantes hispanoparlantes de tercer curso, después de cuatro años de instrucción en programas de inmersión en inglés y programas bilingües de corta duración, todavía se situaban muy lejos de las calificaciones consideradas normales en el rendimiento académico en inglés. Además, puntualizaba que los estudiantes de sexto, que seguían programas bilingües de larga duración, y que habían recibido alrededor de un 40% de su instrucción en su L1, tan solo comenzaban a acercarse a las calificaciones consideradas normales.

De la misma manera, Gándara (1999) observó una gran discrepancia entre los patrones de desarrollo de las capacidades orales en la L2 y los de lectura y escritura en la misma lengua durante los años de la escuela primaria.

Según Cummins (2001b), la explicación de los resultados obtenidos por estos autores se encuentra en dos consideraciones:

“En primer lugar, suele hacer falta un conocimiento considerablemente menor de la lengua misma para funcionar apropiadamente en situaciones de comunicación interpersonal que para las situaciones académicas. Las expectativas sociales del que está aprendiendo y la sensibilidad a las señales contextuales (p.ej.: el contacto visual, la expresión facial, la entonación, etc.) facilitan mucho la comunicación de significado. Estas señales sociales están mayormente ausentes en la mayoría de situaciones académicas que dependen del conocimiento de la lengua misma para completar trabajos con éxito. En comparación con la conversación interpersonal, el lenguaje del texto normalmente conlleva mucho más vocabulario infrecuente, estructuras gramaticales complejas y se exige más de la memoria, la capacidad de análisis y otros procesos cognitivos.

La segunda razón es que los hablantes que tienen el inglés como L1 no se quedan quietos a esperar que les alcancen quienes están aprendiendo inglés. Una de las principales metas de la escolarización para todos los niños es la expansión de su habilidad para manejar el lenguaje en situaciones académicas cada vez más abstractas. Cada año

los estudiantes que tienen el inglés como L1 adquieren un vocabulario y un conocimiento gramatical más sofisticados y aumentan sus capacidades de lectura y escritura. De este modo, los que están aprendiendo la lengua inglesa tienen que dar alcance a un objetivo móvil. No es de extrañar, pues, que esta formidable tarea rara vez se termine en uno o dos años.” (Cummins, 2001b: 42).

Con este marco de fondo, y como ya hemos señalado, a continuación revisaremos diferentes estudios recientes realizados en el Estado español y centrados en temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje lingüístico por parte de niños recién llegados. Hemos considerado adecuado, presentarlos por orden cronológico separando los efectuados en el conjunto del Estado de los llevados a cabo en Cataluña.

2.2. Estudios realizados en el Estado español

De acuerdo con lo que acabamos de exponer, en primer lugar citaremos el estudio realizado por Mesa y Sánchez (1996) en centros escolares de Melilla.

La muestra de este estudio estaba formada por 285 escolares de Educación Infantil y de 1º y 3º de Primaria. Estos alumnos estaban escolarizados en tres centros educativos: uno de clase social media, otro de clase social media baja y el último de clase social baja. Por lo que se refiere a la situación lingüística, de la muestra total¹⁰⁴, 166 sujetos eran de origen bereber y bilingües y el resto, 199, eran de origen europeo y monolingües.

Entre los resultados obtenidos, podemos destacar que el simple hecho de asistir a clases ordinarias, cuando éstas no se impartían en la lengua materna, no es suficiente para adquirir un dominio razonable de la segunda lengua si al mismo tiempo no se establece alguna intervención educativa específica y paralela al respecto. Además, se ponía de manifiesto la importancia de la etapa de Educación

¹⁰⁴ Subrayamos que de estos alumnos, un porcentaje elevado tenía el *chelja* o *tamazight* (variante dialectal del bereber, hablado en diferentes regiones del Norte de África) como lengua materna.

Infantil para mejorar y potenciar la adquisición y el aprendizaje de estrategias lingüísticas por parte de los niños, compensando en algunos casos las dificultades procedentes del ambiente sociocultural y familiar en el que estaban inmersos.

En un contexto diferente, encontramos una investigación realizada en siete centros de Educación Primaria de Madrid (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996). El objetivo principal era conocer cómo se producía el aprendizaje del castellano como L2. Estos autores diferenciaron dos niveles de aprendizaje en lengua castellana por parte del alumnado extranjero: un primer nivel donde el alumnado adquiría las habilidades lingüísticas básicas de comunicación y expresión, que se conseguía entre dos meses y medio y cuatro meses, y un segundo nivel donde los alumnos adquirirían las competencias académicas (capacidad para seguir las explicaciones en el aula y expresarse adecuadamente en castellano). Las dificultades se encontraban generalmente en este segundo nivel: los alumnos tardaban entre uno y tres años en conseguir esta dimensión, y se hace necesaria una intervención específica desde el centro educativo.

Además, en este estudio se analizaron las actitudes del alumnado. Hay que decir que el centro había incluido la educación intercultural en su proyecto educativo, a pesar de que no se consideraba la lengua materna de los alumnos minoritarios. Los resultados constataron que el alumnado inmigrante tenía una actitud positiva hacia el aprendizaje del castellano y también hacia su lengua materna.

Por otro lado, un estudio llevado a cabo en Murcia por Montes (2002), concluye que el 60% del alumnado procedente del Magreb no consigue los objetivos de la Educación Primaria incrementándose el porcentaje hasta el 75,6% en el primer ciclo de ESO.

Revisando estas investigaciones, apreciamos que la mayor parte de trabajos (Siguan, 1998) tienen como objeto de estudio la evaluación del rendimiento escolar del alumnado inmigrante a partir de calificaciones globales, o en materias específicas. En este sentido, el trabajo realizado por Navarro y Huguet (2005) pretende ir más allá en el estudio del conocimiento lingüístico de los escolares

inmigrantes, con el objetivo principal de extraer algunos de los factores que lo determinan. Al mismo tiempo, este trabajo también es interesante por el hecho que contrasta empíricamente algunas de las creencias, citadas en diferentes momentos a lo largo de este documento, que implícitamente condicionan las prácticas educativas orientadas a esta tipología de alumnado.

Con todo, para cerrar los estudios realizados en torno al alumnado de origen inmigrante, expondremos la investigación a la que nos hemos referido en último lugar.

Navarro y Huguet (2005) realizaron una investigación sobre la adquisición del castellano por parte de escolares inmigrantes en la provincia de Huesca. En concreto, el estudio se llevó a cabo durante el curso 2002/2003 en todos los centros que habían escolarizado alumnado extranjero en 1º de ESO. La muestra estaba formada por 49 escolares inmigrantes, de los que 25 pertenecían al sexo masculino y 24 al femenino, y 44 alumnos autóctonos, repartidos también entre chicos y chicas, provenientes de dos centros de la misma provincia.

Por lo que se refiere a los escolares extranjeros, procedían de diferentes países: 9 africanos, casi todos del Magreb, 20 americanos, mayoritariamente sudamericanos, y 20 europeos, fundamentalmente de la Europa del Este.

Los datos se recogieron mediante una prueba de conocimiento de lengua castellana, y un cuestionario que permitía obtener datos relacionados con la lengua familiar, la situación socioprofesional, el nivel sociocultural de las familias, las actitudes lingüísticas, la edad de llegada, el tiempo de estancia en España, etc.

En cuanto a la aplicación de éstas, se realizó durante el primer trimestre del curso escolar, justo al finalizar la etapa de Primaria, a cargo de profesionales especializados y a la totalidad de la muestra (inmigrantes y autóctonos) a fin de poder comparar los resultados.

Un aspecto a subrayar del estudio, es que los autores, como ya hemos señalado, recogieron datos respecto al tiempo que hacía que el alumnado inmigrante estaba en el Estado, así como la edad de llegada. En cuanto a este punto, establecieron

tres categorías: menos de 3 años, de 3 a 6 años y más de 6 años para la variable tiempo de estancia, y menos de 10 años o más de 10 años para la variable edad de llegada.

Entre los resultados más relevantes, tal como había surgido en los estudios precedentes a los que nos hemos referido con anterioridad, se hace evidente que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono. Por otro lado, el tiempo de estancia en el país de acogida, resulta determinante en el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela, de manera que los mejores resultados son obtenidos por los alumnos que llevaban más de 6 años en España (Huguet, Navarro y Janés, 2007). Asimismo, quienes habían llegado con una edad inferior (menos de 10 años) obtenían mejores puntuaciones que quienes habían llegado después.

Otro aspecto a subrayar es el referente a las diferencias constatadas en el conocimiento lingüístico según el origen de los diferentes colectivos de inmigrantes. Los resultados evidencian que el hecho de provenir de Latinoamérica y, por tanto, ser hispanohablante, no garantiza el poseer el nivel de desarrollo lingüístico necesario para seguir con normalidad las materias del currículum escolar. Circunstancia que se plasma de una manera más notable en el caso del alumnado que proviene de países no hispanohablantes, sin que se puedan detectar diferencias en función de la zona de origen de éstos.

Finalmente, para cerrar este apartado, hemos considerado necesario realizar una breve mención sobre el proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) (MEC, 2007), por tratarse de una investigación transnacional en la que participa el Estado español. En este sentido, por el interés de nuestro estudio, es adecuado referirnos de manera específica a la participación de la Comunidad Autónoma de Cataluña en este proyecto, así como diferentes resultados obtenidos en el territorio catalán. Al mismo tiempo, utilizaremos este último apartado como punto de unión con lo que seguirá, centrado en los estudios efectuados en Cataluña.

PISA es un estudio de evaluación a nivel internacional que se diseñó para que se realizara en ciclos de tres años (2000, 2003 y 2006). Comenzó el año 2000 en una primera fase, y se centra principalmente en las competencias (conocimiento y destrezas) en matemáticas, lectura, ciencias. Fueron 32 los países que participaron en la primera fase, 41 países los que participaron en un segundo ciclo el año 2003 y 57 en el último período, año 2006. Llegados a este punto, en el año 2009 se han seguido realizando las pruebas en diferentes países, manteniendo la periodicidad establecida desde su inicio.

A nivel general, la muestra está formada por chicas y chicos de quince años, ya que el objetivo fundamental de este estudio es el de proporcionar información válida y fiable sobre los resultados académicos del alumnado una vez acabada la educación obligatoria. Además, también intenta conocer los factores más relevantes que inciden en estos resultados.

La primera evaluación, PISA 2000, se centró básicamente en todos los aspectos relacionados con la lectura¹⁰⁵. En, PISA 2003 se priorizó la evaluación en matemáticas por encima de los otros conocimientos. En cambio, en el año 2006 la competencia principal fueron las ciencias, dejando para el año 2009, de nuevo, la lectura como eje central.

España participa en este proyecto desde sus inicios. Asimismo, y en el caso de Cataluña ha habido una muestra de 50 centros de Educación Secundaria en el estudio de 2003 (Generalitat de Catalunya, 2004b) y de 51 en 2006 (Generalitat de Catalunya, 2008d).

Pero retomando los resultados obtenidos en el primer ciclo de este programa, que como hemos mencionado se centró en la evaluación de la lectura, queremos poner de relieve los relacionados con el tema de nuestra investigación. Uno de los aspectos que se analizaron estaba relacionado con la desventaja que tiene el alumnado inmigrante en el país de acogida.

¹⁰⁵ En el PISA 2000, el 66% de la prueba era de comprensión lectora y el 34% restante se repartía entre las matemáticas y las ciencias de la naturaleza.

Para evaluar los aspectos ligados con este tipo de alumnado, PISA 2000 consideró aquellos territorios que superaban el 3% de población inmigrante. En total fueron 15 países los que se evaluaron, y los datos constataron que en 10 de ellos, los estudiantes extranjeros obtenían puntuaciones en habilidad lectora significativamente inferiores a la media obtenida por sus iguales autóctonos. Se señalan las dificultades que el alumnado recién llegado tiene cuando se incorpora a un sistema educativo nuevo conjuntamente con la necesidad de aprender una lengua nueva.

De la situación del alumnado, se matiza también el caso de los hijos de inmigrantes nacidos en el país de acogida. En este caso, los resultados varían según el país: en algunos casos el rendimiento de estos alumnos no resulta significativamente diferente del de los autóctonos, pero en otros sí (OCDE, 2002; Dronkers, 2010).

Textualmente, el informe PISA apunta lo que hemos señalado de la siguiente manera:

“En varios países, los estudiantes extranjeros tienen un rendimiento en habilidad lectora mucho menor que el promedio de los estudiantes que nacieron (así como sus padres) en el país. Obtienen puntuaciones, por lo menos, 71 puntos inferiores a las de los nativos en 10 de los 15 países con más del 3 por ciento de población inmigrante, aunque en algunos países esta diferencia es mucho menor.... Estos estudiantes pueden estar en una situación de desventaja académica porque son inmigrantes que se incorporan a un nuevo sistema educativo o porque necesitan aprender una nueva lengua en un ambiente familiar que puede no facilitar dicho aprendizaje. En ambos casos pueden necesitar una atención especial. El proyecto PISA encuentra un panorama más variado en el caso de los estudiantes nacidos en el país pero cuyos padres emigraron. En algunos países, su rendimiento no es significativamente diferente del de los estudiantes nativos, pero en cuatro países –Bélgica, Alemania, Luxemburgo y Holanda– hay una diferencia entre ellos de más de un nivel de rendimiento” (OCDE, 2002: 27).

En lo que se refiere a la evaluación de la lectura en la segunda fase, el informe resumen de resultados indica que el rendimiento medio en lectura no ha cambiado

sustancialmente en los últimos tres años. A pesar de ello, en algunos países ha mejorado el rendimiento y en otros ha empeorado. Desgraciadamente, España se encuentra en este último caso, ya que el alumnado español ha obtenido en PISA 2003 una puntuación media¹⁰⁶ más baja a la que se obtuvo en PISA 2000 (MEC, 2004b). En este aspecto, la puntuación media en comprensión lectora obtenida por el alumnado de Cataluña, en esta última evaluación, también ha sido inferior a la obtenida en el 2000¹⁰⁷. A pesar de ello, el resultado en 2003 se situaba ligeramente por encima de la puntuación media obtenida por el alumnado de España que participó en el proyecto (Generalitat de Catalunya, 2004b).

Asimismo, si analizamos los resultados de la tercera fase del estudio referentes a la evolución de la lectura en los escolares españoles, se ha observado un descenso bastante notable en el promedio respecto a la OCDE (23 puntos por debajo del total de la OCDE y 31 por debajo del promedio). En este sentido, el MEC (2007) señala que:

“Este resultado español en comprensión lectora es francamente preocupante y confirma el resultado español también pobre en comparación con los de los países de nuestro entorno en el estudio de la IEA, PIRLS, que valora la comprensión lectora a los 9 años (4º de primaria)” (MEC, 2007: 68).

Además, si nos centramos en Cataluña nos encontramos, como sucede en el año 2003, con una tendencia parecida a la de las evaluaciones anteriores, pero con un promedio todavía más bajo¹⁰⁸. De manera más precisa, Cataluña obtuvo en el 2006 una puntuación en lectura de 477. Esta cifra sitúa a la Comunidad Autónoma catalana con un promedio superior al logrado por el Estado Español (461), no

¹⁰⁶ España se sitúa en el lugar 26 de los 41 países que participaron en PISA 2003.

¹⁰⁷ Para conseguir una mejora en el rendimiento en comprensión lectora del alumnado, el Departamento de Educación ha puesto en práctica un *Programa de Bibliotecas Escolares y Gusto por la Lectura* con el objetivo de mejorar el nivel de competencias de los escolares por lo que se refiere a comprensión lectora.

¹⁰⁸ Excepcionalmente se sitúa la Comunidad Autónoma Riojana con una puntuación semejante al promedio de la OCDE y, el País Vasco, aunque con una puntuación algo inferior, también se aproxima a ellos.

obstante, las puntuaciones son inferiores en comparación con el total de la OCDE (484) así como sobre su promedio (492). En este sentido, la Generalitat de Catalunya (2008d) señala que posiblemente son tres los principales puntos débiles en comprensión lectora en esta Comunidad:

1. Los resultados en comprensión lectora están por debajo de la media de la OCDE.
2. El tanto por ciento de alumnado que puede ubicarse en un nivel más alto (nivel 5) es muy escaso. Mientras que en Cataluña solamente hay un 3,1%, la media de la OCDE ronda el 8,6%.
3. El 21,2% del alumnado se sitúa en los niveles más bajo, es decir, en unos niveles insuficientes de comprensión.

Por último, esperamos conocer los resultados del Informe Pisa del año 2009 en el que de nuevo es la lectura el objeto de estudio central.

2.3. Estudios realizados en Cataluña

Una vez revisadas las diferentes investigaciones llevadas a cabo en el conjunto del Estado en contextos de inmigración, queremos hacer hincapié en los estudios realizados en Cataluña. Consideramos necesario comenzar por los efectuados durante la etapa en que se iniciaron los programas de inmersión lingüística en el sistema educativo catalán¹⁰⁹.

En este sentido, respecto a la evaluación de los resultados académicos en los años 90 se llevaron a cabo trabajos para conocer la competencia lingüística en catalán y castellano que desarrollaban los escolares en Cataluña, así como a establecer los factores que la determinan. En la revisión de estos estudios que realizó Vila (1995), se plantea que, en relación al catalán, los factores más

¹⁰⁹ Surgidos a raíz de movimientos de población, mayoritariamente monolingüe castellana, que se desplazaron hasta la Comunidad catalana para establecerse.

significativos para explicar las diferencias de rendimiento son el nivel socioprofesional de las familias, la lengua familiar y el grado de presencia de catalán en la escuela. En relación al castellano, el único factor que se muestra significativo es el nivel socioprofesional de las familias.

Por otra parte, y tal y como afirma Huguet (2004), dichos estudios muestran que el nivel de conocimiento del catalán adquirido en los programas de inmersión lingüística por parte del alumnado de condición lingüística familiar castellana es el necesario para seguir sin problemas las actividades de enseñanza y aprendizaje contempladas en el currículum. Asimismo, no existen diferencias respecto al conocimiento del castellano y, por el contrario, los escolares castellanohablantes tienen un conocimiento significativamente mayor de catalán que sus compañeros castellanohablantes escolarizados en su lengua materna.

Así, tal y como señalan Vila (1995) y Huguet (2004), el éxito de estos programas ha quedado avalado en diferentes estudios. En el mismo sentido apuntan los datos aportados por el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006) donde se añade que el nivel general de lengua castellana del conjunto de los escolares catalanes es equivalente a la media del Estado, si bien los resultados finales de esta lengua son inferiores a los de lengua catalana.

Todo ello es coherente con los datos procedentes de estudios nacionales (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998) e internacionales (MEC, 2007¹¹⁰). De ello se deduce que la puesta en marcha de modelos de educación bilingüe en Cataluña en ningún caso ha afectado el desarrollo de otras habilidades escolares consideradas básicas (Huguet, 2009a).

Por otro lado, y por lo que respecta a investigaciones centradas en contextos de inmigración, un trabajo significativo es el llevado a cabo por Siguan (1998). El estudio se realizó en cuatro centros públicos de Madrid y cuatro más de la provincia de Barcelona. Estos centros se caracterizaban por acoger un número considerable de alumnos extranjeros (entre el 11,7% y el 26,6%). La muestra de

¹¹⁰ Más conocido como Informe PISA 2006.

alumnado extracomunitario fue de 325 sujetos, y sus países de origen eran: África central, América Latina, Asia y Marruecos.

Como resultado relevante, y para la muestra total, los alumnos inmigrantes obtuvieron calificaciones más bajas que sus iguales autóctonos en todas las materias relacionadas directamente con la lengua. Concretamente, este autor apunta que:

“En cuanto a las calificaciones que reciben los alumnos en las distintas asignaturas ... en conjunto los alumnos inmigrados reciben calificaciones algo más bajas que los alumnos autóctonos, claramente más bajas en las asignaturas más directamente relacionadas con la lengua y algo más bajas o similares en matemáticas” (Siguan, 1998: 124).

Referente a la singularidad de la muestra de Cataluña, se ha de remarcar que tres de los cuatro centros educativos seguían un programa de inmersión lingüística, y el cuarto utilizaba como lengua vehicular de la educación el catalán, teniendo como lengua propia el catalán una buena parte del alumnado matriculado. En las conclusiones del estudio, el autor afirma que en Cataluña, el alumnado inmigrante que inicia sus estudios antes de los seis años, adquiere una competencia básica en las lenguas usadas en la escuela que aparentemente parece que les permite seguir con normalidad los procesos de enseñanza–aprendizaje. Pero, en realidad, estos alumnos presentan un déficit lingüístico en ambas lenguas que afecta rotundamente a la calidad de sus aprendizajes. Además, cuando los alumnos se incorporan más tarde a la escuela, este déficit se multiplica y condiciona el éxito escolar. Ilustrando lo que se acaba de afirmar, los datos mostraron que tan solo la mitad de los alumnos inmigrantes obtenían el título de *Graduado Escolar*, porcentaje que los sitúa por debajo de las dos terceras partes del alumnado autóctono que lo conseguía.

Un año más tarde, un estudio subvencionado por la Fundació Jaume Bofill llevado a cabo por el *Grup de Recerca en Educació Especial* (GREE) de la Universidad de Girona, tuvo como objetivo analizar los resultados escolares de los

hijos de inmigrantes africanos matriculados en los centros de las comarcas gerundenses. La muestra estaba formada por la totalidad de los alumnos matriculados en el nivel de 6º de Educación Primaria y en el 2º y 4º curso de ESO.

Una de las conclusiones más relevantes del estudio queda reflejada en el siguiente párrafo:

“Por lo que se refiere a las calificaciones de los alumnos hijos de inmigrantes africanos en 6º de primaria, sabemos que las materias que generan más fracaso son las lenguas (tanto la catalana como la castellana y la extranjera) y las matemáticas. El catalán, por ejemplo, no lo supera un 53,1% del alumnado hijo de inmigrantes africanos y, en todo caso, del alumnado que necesita mejorar alguna materia, un 85,5% lo ha de hacer en relación al catalán. El castellano se mueve en porcentajes muy parecidos” (Grup de Recerca en Educació Especial, 1999: 160).

En cuanto a otros resultados relevantes, podemos destacar que un 3% del alumnado inmigrante no promociona de la Primaria a la Secundaria, diez veces más que el alumnado autóctono que no promociona (0,3%). Además, de los que sí que promocionan, un 61% accede a la ESO con dificultades académicas importantes, mientras que esta situación en el alumnado autóctono se sitúa en el 30%. Y en relación a la ESO, un 47% de este alumnado pasa del primer al segundo ciclo con dificultades académicas.

Estos resultados son paralelos a los obtenidos en investigaciones llevadas a cabo en otras Comunidades Autónomas, como la realizada en Murcia por Montes (2002). Al mismo tiempo, y de manera general, los resultados también coinciden con los de la investigación desarrollada por Fullana, Besalú y Vila (2003). Este estudio se centró en el alumnado de origen africano escolarizado en la provincia de Girona. El objetivo de éste fue el análisis de los procesos de escolarización que seguían este colectivo.

Básicamente, el estudio se dividió en dos fases; en la primera, se recogieron los datos de todos los alumnos que habían finalizado la Educación Primaria y también de los que habían superado el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria y de los

que habían superado el segundo ciclo. En la segunda, se procedió al estudio de nueve casos.

De los resultados obtenidos, subrayamos que, en general, el alumnado extranjero obtiene unas calificaciones significativamente inferiores que las del alumnado autóctono. En concreto, un 60% de los inmigrantes no supera la Primaria y un 65% no supera ya el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

De nuevo, en general, las dificultades se encuentran en todas las materias educativas, pero se debe remarcar que los niveles más elevados de fracaso en Primaria se localizan en el área de Lengua. Contrariamente, en Secundaria el fracaso se extiende significativamente en todas las áreas educativas.

En cuanto a los resultados obtenidos en el estudio de casos, es conveniente señalar la siguiente conclusión: parece que, por encima de la edad de incorporación al sistema educativo del país de acogida, se sitúa el hecho de conocer alguna lengua románica y/o si el alumno había sido escolarizado anteriormente junto con la calidad de esta escolarización.

También queremos destacar que estos autores realzan la importancia del aspecto emocional de los alumnos recién llegados. En este sentido, se apunta que la acogida de este tipo de alumnado va mucho más allá del apoyo lingüístico y académico, por tanto, se señala el apoyo emocional y una acción tutorial permanente. Destaca el papel que juegan las relaciones entre iguales, de la misma forma que subraya la importancia de que el alumno inmigrante pueda construir una identidad positiva y que consiga una buena autoestima.

Haciendo un repaso de las investigaciones expuestas hasta aquí, podemos observar que, en general, se centran en colectivos muy específicos y eso hace que sea difícil la extrapolación de los resultados. A pesar de ello, nos proporcionan una visión global de diferentes aspectos relacionados con la enseñanza–aprendizaje del alumnado extranjero.

Además, tal y como hemos resaltado al inicio de este apartado, no son muchas las investigaciones que se han propuesto estudiar las competencias lingüísticas de

los niños de origen inmigrante y de cómo éstos adquieren competencia comunicativa en segundas y/o terceras lenguas, o aspectos relacionados con esta competencia.

Es interesante el trabajo de Cot (2002), que basándose en una muestra de familias de origen marroquí y la educación de sus hijos/as, en la comarca del Baix Empordà (Girona), destaca la falta de habilidades lingüísticas en lengua catalana como uno de los factores decisivos del fracaso escolar. Pero nos parece especialmente relevante el estudio llevado a cabo por Maruny y Molina (2000), que interesados por el proceso de adquisición de competencia comunicativa en segundas y/o terceras lenguas por parte de los escolares inmigrantes, trabajaron sobre el conocimiento de catalán y la competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí, también en la comarca del Baix Empordà.

La muestra estaba formada por 49 sujetos que cursaban desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Una de las particularidades del estudio fue la de dividir la muestra en tres grupos en función del tiempo de estancia en Cataluña. De esta manera, un primer grupo estaba formado por aquel alumnado que hacía menos de 18 meses que residían en Cataluña, un segundo que abarcaba de los 18 a los 36 meses y un tercero que agrupaba aquel alumnado que superaba los tres años de estancia en Cataluña. Además, tuvieron en cuenta que en cada grupo hubiese dos sujetos de cada nivel escolar, igualando la presencia en cuanto a género, la L1 (árabe/bereber) y sus capacidades cognitivas.

Para obtener los datos diseñaron una entrevista semiabierta y flexible. Los resultados acreditan que el tiempo de residencia es un factor influyente en la competencia comunicativa de los alumnos. En cuanto a este aspecto, los autores establecieron una serie de etapas en la adquisición del catalán por parte del alumnado marroquí de la muestra, que vendrían a resumirse de la siguiente manera:

- a) En un primer período, que se extendería durante el primer año de estancia, el alumnado adquiere una comprensión básica de la lengua y una posibilidad rudimentaria de expresión.

- b) El segundo período, que iría de los 30 a los 36 meses de escolarización, vendría definido por la adquisición de competencia en lo que haría referencia a la conversación cotidiana y en la expresión simple de determinado tipo de discursos (formas elementales de argumentación, informaciones concretas, narraciones).
- c) La tercera etapa, que se alargaría hasta los cinco años, aproximadamente, vendría definida por la consolidación de la conversación y se adquirirían habilidades de lectura y comprensión sencilla de textos narrativos e informativos
- d) Y, por último, la última etapa se caracterizaría por la adquisición de competencia comunicativa en todas las clases de discursos orales y por la adquisición de las competencias necesarias ligadas al ámbito académico (escribir, textos expositivos, etc.).

Por otro lado, los autores llegan a subrayar otro punto relacionado con las falsas creencias del profesorado, sobre las que nos hemos referido en puntos anteriores (Maruny y Molina, 2000, 2001). Los profesores/as, intuitivamente, manifestaron que la competencia lingüística del alumnado que se escolarizaba en la etapa de Educación Infantil, sería mejor que la de los que se habían incorporado posteriormente. En este caso, los resultados del estudio no marcaron diferencias significativas en competencia lingüística entre los escolarizados en los primeros cursos y aquellos que lo habían hecho en cursos superiores. Se ha de decir que estas creencias tienen graves consecuencias por lo que se refiere al tratamiento educativo que realmente necesitan estos alumnos para llegar al éxito académico.

Coherentemente con lo expuesto hasta el momento, en el año 2004 y bajo la necesidad de crear un espacio educativo que fomentara el aprendizaje del catalán y la adaptación escolar del alumnado extranjero, el Departament d'Educació incorporó al sistema educativo de Cataluña las Aulas de Acogida como instrumento que permitía dar respuesta a estos nuevos retos. Consecuentemente, Vila *et al* (2009), dos años después de la puesta en marcha de esta iniciativa (curso escolar 2005-2006) y con una muestra de 5.868 alumnos extranjeros que

asistían a diferentes Aulas de Acogida de Cataluña, se propusieron evaluar la eficacia de estas Aulas ante la adquisición de la lengua catalana y la relación de este conocimiento con la adaptación al sistema educativo.

Con estos dos objetivos de base, los instrumentos seleccionados para la investigación fueron tres:

- Una prueba de conocimiento de catalán.
- Un cuestionario sobre adaptación escolar.
- Un cuestionario que recogía algunas características individuales del alumnado: lengua propia, país de origen, año de llegada a Cataluña, etc.

Sobre los resultados, a nivel general, el estudio concluyó que el conocimiento del catalán en comprensión era notable mientras que en expresión era solamente aceptable, puntualizando que los resultados en expresión oral eran mejores que los de expresión escrita. Pero, además, se concretó la importancia del conocimiento de la lengua catalana para la adaptación de este colectivo al sistema educativo.

No obstante, tras realizar un análisis más profundo de las variables implicadas en el estudio, se observó que todas ellas resultaban significativas en el conocimiento del catalán. Por ejemplo, estos autores concluyeron que:

“...el alumnado que tiene una lengua inicial semejante formalmente a la lengua catalana, el de más edad o el que ha tenido una escolarización previa regular obtiene mejores resultados en las cuatro habilidades evaluadas que el alumnado más joven, sin escolarización previa o con una lengua inicial muy distante formalmente de la lengua catalana” (Vila et al, 2009: 323).

Es más, también se puntualizó que el alumnado que asistía menos horas al Aula de Acogida obtenía mejores resultados. Y aunque puede parecer contradictorio, los alumnos que después de dos años seguían asistiendo a estas Aulas no mejoraban su conocimiento en lengua catalana o lo hacían relativamente poco.

Pero, para finalizar con este análisis, es necesario profundizar en dos bloques de estudios relevantes también realizados recientemente en la Comunidad Autónoma catalana con alumnado inmigrante. El primero de ellos está centrado en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria; el segundo, en Educación Secundaria.

En este sentido, y por lo que respecta al primer grupo de trabajos, hay que citar el realizado por Vila (2008) que analiza los efectos de la escolarización en educación infantil en relación con la adquisición de la lengua de la escuela. En este caso, en que el estudio se llevó a cabo en 50 centros educativos de Cataluña, el alumnado autóctono obtuvo resultados significativamente superiores a los del alumnado de origen inmigrante.

En la misma línea, hay que hacer referencia al estudio desarrollado por Oller y Vila (2008). La finalidad de este estudio era evaluar el conocimiento del catalán y del castellano del alumnado procedente de la inmigración considerando principalmente dos variables: el tiempo de estancia y la lengua propia de los colectivos implicados.

Las pruebas de competencia lingüística para medir este conocimiento se aplicaron al alumnado de sexto curso de primaria en un total de 47 escuelas catalanas. Finalmente, la muestra quedó conformada por 626 alumnos autóctonos y 486 alumnos de origen inmigrante, lo que supone estar hablando de un colectivo que reúne 27 lenguas diferentes.

A nivel general, los resultados muestran, al igual que ocurría en las investigaciones anteriores, que el alumnado de origen inmigrante tiene un conocimiento lingüístico inferior al alcanzado por el alumnado autóctono. En concreto, su conocimiento en catalán nunca alcanza al del alumnado catalanohablante. Además, también se observó cómo los escolares con una L1 románica tardan un mínimo de seis años en poder equiparar su conocimiento de catalán al del alumnado nacional castellanohablante. De manera más precisa, los resultados reflejan diferencias significativas en lo referente al conocimiento que

adquiere el alumnado extranjero en catalán y en castellano con respecto a sus iguales autóctonos.

Si tenemos en cuenta la L1 de los inmigrantes, los datos reflejan que, independientemente de la familia lingüística a la que pertenezca el alumnado procedente de la inmigración, los resultados que obtienen sobre el conocimiento del catalán y del castellano escrito sigue siendo inferior al que consigue el alumnado autóctono tanto catalanohablante como castellano hablante o bilingüe. No obstante, el alumnado extranjero que tiene como L1 una lengua perteneciente a la familia lingüística germánica se aproxima más a los resultados que obtienen los escolares castellano hablantes en Catalán, aunque aún están lejos de conseguir equipararlos.

En lo que se refiere a la variable del tiempo de estancia, el estudio concluye que a mayor tiempo de estancia en Cataluña mayor conocimiento se obtiene en catalán y en castellano escrito. Concretamente, existen diferencias significativas entre el alumnado que lleva en Cataluña menos de un año y los nacidos en la Comunidad Autónoma, así como entre los alumnos que llevan entre 3 y 6 años, entre los que llevan residiendo en Cataluña entre 6 y 9 años y, por último, también es significativa la diferencia entre los resultados que consigue el grupo que lleva en la Comunidad entre 1 y 3 años y el que lleva entre 3 y 6.

Asimismo, cuando interrelacionaron ambas variables también se observó cómo las puntuaciones del alumnado escolarizado en Cataluña entre 6 y 9 años con una L1 románica alcanzaron el máximo. Sin embargo, en relación con otras lenguas, el conocimiento escrito del castellano aumenta a medida que aumenta el tiempo de estancia en esta Comunidad.

De la misma manera ocurre con el catalán escrito. El alumnado extranjero con una L1 muy diferente a la catalana aumenta en su conocimiento sobre esa lengua a medida que aumenta el tiempo de estancia. Mientras que si la lengua propia es próxima al catalán, los escolares con un tiempo de estancia entre 6 y 9 años obtienen los mejores resultados respecto al conjunto del colectivo inmigrante.

A modo de resumen, estos autores concluyen que las aulas catalanas cuentan con una enorme heterogeneidad en relación a las competencias lingüísticas de su alumnado en catalán. Por ello, consideran esencial que desde la educación se plantee de qué manera la práctica educativa puede garantizar un desarrollo personal, académico y cognitivo independientemente del conocimiento que se tenga de la/s lengua/s de la escuela.

En cuanto a los estudios realizados en el ámbito de la Educación Secundaria, hay que indicar los trabajos de Huguet (2008) y Navarro y Huguet (2010). Ambos se llevaron a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Lleida, con una muestra de 121 sujetos que cursaban 2º y 4º de ESO, de los cuales 28 eran de origen inmigrante.

El primero de ellos (Huguet, 2008), tenía como objetivo estudiar las relaciones de interdependencia y de transferencia lingüística de los escolares, centrandose especialmente la atención en el alumnado procedente de la inmigración. A la hora de presentar los resultados, y teniendo en cuenta las limitaciones que se derivan de contar con una muestra tan reducida, cabe destacar las siguientes conclusiones:

- Los procesos de transferencia e interdependencia lingüística se dan tanto en los escolares autóctonos como en los procedentes de la inmigración.
- *“Los procesos fundamentales de interdependencia y transferencia aparecen en el plano cognitivo-conceptual, por encima de lo que suele ser considerado como estrictamente lingüístico y formal”* (Huguet, 2008: 297).
- Existe escasa transferencia en la subprueba de Comprensión Oral Organización de la Información¹¹¹. Una de las explicaciones posibles vendría promovida por las propias exigencias de ésta.

¹¹¹ Esta subprueba consiste en tener que explicar mediante una narración elaborada coherentemente una escena, facilitada en una lámina, donde hay una serie de personajes y donde, además, sucede una acción.

Por lo que se refiere al segundo estudio (Navarro y Huguet, 2010), se constató que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante era inferior al del alumnado autóctono, tanto en catalán como en castellano, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Es de destacar que estos datos se hallan en la línea de las conclusiones planteadas en los estudios previos, tanto en el ámbito anglosajón como en el contexto español. Ciertamente, estas dificultades en el uso de lenguaje condicionan los resultados inferiores en el conjunto de aprendizajes y contenidos escolares y se traducen en un fracaso escolar muy superior al de sus pares autóctonos.

Evidentemente, y centrándonos en el ámbito de la Educación Secundaria, se requiere disponer de resultados con muestras más amplias que nos permitan describir las diferentes habilidades lingüísticas desarrolladas. Y esto es especialmente relevante en el caso de Cataluña en que, a diferencia de otros territorios del Estado, una de las características fundamentales de nuestro Sistema Educativo es su organización bajo los parámetros de la educación bilingüe. De esta manera, además de un profundo dominio del catalán, lengua propia de Cataluña y lengua usada como vehicular y de aprendizaje en la enseñanza, se persigue un buen conocimiento de la lengua castellana.

Por último, es importante destacar la importancia de tales resultados si tenemos en cuenta la realidad de nuestras aulas. Uno de los aspectos más relevantes tras estos resultados estaría estrechamente relacionado con la práctica educativa. En este caso, los docentes deben considerar que no por el hecho de que un alumno inmigrante consiga dominar con cierta fluidez los intercambios comunicativos es capaz de poder llevar a cabo tareas que requieran un conocimiento más formal y/o académico de la lengua. Dicho de otro modo, a pesar de que un alumno extranjero pueda mantener una conversación con otra persona no significa que pueda enfrentarse a retos con cierto nivel de exigencia cognitiva y académica. Esta situación nos lleva a plantear la reflexión de que el profesorado no puede funcionar con los mismos parámetros de los programas de inmersión catalán-castellano y que, por tanto, no habría de esperar resultados “milagrosos” por parte

del alumnado extranjero que está aprendiendo dichas lenguas (Navarro, Huguet, Lapresta, Janés, Chireac, Querol y Sansó, 2009).

2.4. Algunos estudios longitudinales de referencia

A nivel general, hablar de metodología longitudinal es referirse a aquella que nos permite analizar aspectos de unos mismos sujetos en diferentes momentos o niveles de edad (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). No obstante, es cierto que, en el mundo de la psicología de la educación no es muy común encontrar este tipo de estudios. Sin embargo, tal y como apunta Del Río (2006), es importante empezar a incorporar estas metodologías.

Centrados en nuestro ámbito de estudio, para el análisis de la interlengua encontramos algunas investigaciones longitudinales interesadas en la pragmática de una segunda lengua (Muñoz, 2000); no obstante, resulta más complicado encontrar estudios que se centren en investigar la evolución del conocimiento lingüístico del alumnado extranjero con una L1 diferente a la/s de la escuela de acogida y, en especial, en una etapa educativa avanzada.

Por tanto, si tomamos como referente a la población proveniente de la inmigración como objeto de estudio, a día de hoy siguen siendo escasos los trabajos longitudinales existentes aunque, al mismo tiempo, podemos encontrar gran diversidad de objetivos en cada una de ellos. En concreto, existen desde estudios interesados en la adaptación de estos colectivos a las nuevas sociedades receptoras, hasta aquellas investigaciones que tienen como objeto conocer las competencias lingüísticas del alumnado extranjero.

Precisamente centrados en este tipo de trabajos, Jasinskaja-Lahti (2008) elaboró un estudio longitudinal en Finlandia sobre tres dimensiones diferentes de adaptación de los inmigrantes (adaptación psicológica, sociocultural, socioeconómica) y la relación que se podía establecer entre ellas durante los ocho años que duró el seguimiento del grupo analizado.

En este caso, la muestra quedó configurada por 282 encuestados (adultos) que emigraron a Finlandia procedentes de la antigua Unión Soviética y que habían nacidos entre 1961 y 1976.

En lo referente a los resultados, a nivel general se observó cómo la adaptación de los inmigrantes se desarrolló de manera favorable. En los ocho años de estudio, los encuestados mejoraron sus conocimientos del idioma finlandés y su posición en el mercado laboral. No obstante, no se observaron diferencias en su nivel del bienestar psicológico entre las dos evaluaciones. Pero, entre otros aspectos, uno de los elementos más destacados de este estudio es que entre las tres dimensiones de adaptación que fueron evaluadas, la adaptación sociocultural (medida como aptitud de comprensión, habla, lectura y escritura en finlandés) fue el predictor más significativo de los resultados en las otras dimensiones de adaptación de los inmigrantes a largo plazo (socioeconómica y psicológica). Particularmente, se observó que cuando mejor era el dominio inicial del idioma finlandés, mejores eran los resultados de adaptación socioeconómica y psicológica después de 8 años de residencia. Además, fuera de las conclusiones que se buscaban concretamente en la investigación, se demostró la importancia de la evaluación en paralelo y longitudinal de diferentes resultados de adaptación de los inmigrantes para saber qué dimensiones son las más críticas en el principio de aculturación para determinar el desarrollo.

Por tanto, bajo la importancia de desarrollar estudios longitudinales y adentrándonos un poco más en la temática de nuestro trabajo, ya en 1993 Ahmad llevó a cabo un estudio longitudinal en Dinamarca (municipio de Gladsaxe) del año 1981 a 1991 sobre una población de seis mil alumnos, de los que el 8% eran hijos de inmigrantes, para conocer los resultados escolares alcanzados por ellos (Ahmad, 1993).

Concretamente, se observó cómo los escolares provenientes de la inmigración lograron niveles educativos semejantes a los conseguidos por sus iguales daneses¹¹² y se subrayó, como factor altamente destacable, la utilización de

¹¹² En esta investigación el éxito escolar estaba medido en función de los alumnos que pasaron los exámenes de final de estudios.

profesorado bilingüe perteneciente a los grupos culturales y lingüísticos del alumnado a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, es importante citar el trabajo de Thomas y Collier (1997) en el cual no solamente se tiene en cuenta el progreso educativo del alumnado, sino la L1 del mismo. Concretamente, tras un análisis trasversal y longitudinal del progreso de los escolares, realizado en EEUU, mediante una revisión de más de 40.000 expedientes correspondientes a estudiantes que habían asistido durante al menos 4 años a las escuelas participantes en su investigación¹¹³, los autores concluyen que los estudiantes escolarizados en programas bilingües, cuyo conocimiento de la L1 es equivalente a su nivel de edad, suelen tardar entre 4 y 7 años en alcanzar un rendimiento promedio en inglés comparable al de sus iguales angloamericanos. Quienes fueron escolarizados en su país de origen y asisten a programas exclusivamente en L2 (inglés), pero mantienen un nivel en L1 equivalente a su nivel de edad, tardan entre 5 y 7 años. Los niños y niñas más pequeños que se escolarizan solo en L2 tardan entre 7 y 10 años en llegar a ese nivel, y muchos de ellos no lo alcanzan nunca a no ser que reciban apoyo en el hogar para su desarrollo académico y cognitivo.

Por otro lado, unos años más tarde, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008) realizaron otro estudio longitudinal de cinco años de duración con una muestra de 309 alumnos, para identificar las trayectorias escolares del alumnado inmigrante que había llegado a EEUU procedente de América Central, China, República Dominicana, Haití y México. Para ello se pasó, entre otros instrumentos, una prueba en lengua inglesa que se aplicó a los participantes en el tercer y quinto año de estudio.

A nivel general, en esta investigación se observó, sorprendentemente, a través de una combinación de métodos, que aunque algunos alumnos obtuvieron un rendimiento alto o tuvieron una cierta mejora con el tiempo, en otros el rendimiento empeoraba gradualmente. Además, se concretó que alguno de los factores más influyentes en estos resultados fueron los antecedentes familiares, la

¹¹³ En este estudio las escuelas se agruparon en cinco grandes modelos de tratamiento de las lenguas y se hallaron representadas más de 150 lenguas maternas.

educación de la madre, el estatus laboral de los dos padres, el sexo del alumno, la estructura familiar y el nivel de pobreza. Pero lo que resultó más llamativo fue cómo, en casi todos los grupos de inmigrantes, el tiempo de permanencia estaba relacionado, paradójicamente, con el descenso del rendimiento escolar. Asimismo, también se observó cómo la habilidad lingüística afectaba a las capacidades de los alumnos para detectar los matices sociales en el escenario escolar, convirtiéndose también esta habilidad en un predictor del éxito escolar. Concretamente, se vio cómo la competencia lingüística podía afectar a la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. La implicación escolar, es decir, la medida en que los alumnos conectan con aquello que aprenden, con cómo lo aprenden y con quién lo aprenden, tuvo un papel fundamental para el buen desarrollo del alumnado en la escuela.

En este sentido, Schugurensky, Mantilla y Serrano (2009) en otra investigación longitudinal de cinco años de duración que se inició con alumnado de entre 13 y 15¹¹⁴ años de edad, concluyeron que de todos los estudiantes que comienzan la educación secundaria en el sistema educativo público de Toronto, aproximadamente el 23% no culmina sus estudios después de cinco años (entre los estudiantes de habla hispana, el porcentaje asciende al 39%). Asimismo, se determinó que las razones que llevan a cada uno de estos estudiantes a dejar la escuela son únicas, diversas y complejas, pero podrían agruparse en tres categorías: factores extraescolares, escolares, y relacionales.

En este contexto, y haciendo referencia a investigaciones que consideran la competencia lingüística de los estudiantes como objeto de estudio, destacamos a Van der Slik, Driessen y De Bot (2006). Estos autores se propusieron analizar el progreso en competencia lingüística así como alguno de los factores que inciden en ella. Concretamente, Van der Slik, Driessen y De Bot (2006) llevaron a cabo un estudio longitudinal de dos años en Holanda con una muestra de 5.835 alumnos de 4º y 6º de primaria escolarizados en 526 escuelas distintas. Entre los resultados más destacados de este trabajo, se resaltó que la creencia que existe sobre el hecho de que cuando hay gran concentración de alumnos inmigrantes hay

¹¹⁴ Estas edades corresponden a las que tenía el alumnado el primer año de estudio.

peores resultados en competencia lingüística, debía ser matizada por la variación en el aspecto socioeconómico de la familia. Es decir, lo que afectaba al resultado era la alta concentración de niños con familias de bajo nivel económico.

Resumiendo, en este capítulo hemos hecho una revisión de algunas de las investigaciones más significativas que se han llevado a cabo en torno a la lengua, la escuela y la inmigración. En el siguiente capítulo, nos disponemos a presentar el estudio empírico centrado en las competencias lingüísticas en catalán y en castellano que tiene el alumnado procedente de la inmigración que cursa 4º de ESO con culturas y lenguas muy diversas, dando un énfasis especial a la evolución que sufre este conocimiento lingüístico entre 2º y 4º curso de ESO.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

VI. Contextualización de la investigación

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En la actualidad, nuestro sistema educativo se enfrenta a uno de los retos más importantes de los últimos tiempos: la escolarización de alumnado de origen inmigrante en condiciones de igualdad con los alumnos autóctonos. Por este motivo, entre otros muchos factores a considerar, es muy importante tener en cuenta el conjunto de elementos que influyen en la adquisición de la competencia necesaria para conseguir un nivel adecuado de la lengua en el proceso de escolarización, así como los mecanismos y prácticas educativas implicadas.

Y esta necesidad es cada día más evidente ya que el número de escolares inmigrantes matriculados en el Estado y en Cataluña se ha visto incrementado año tras año.

A nivel general, los datos más recientes sobre inmigración señalan que actualmente en España residen 5.708.940 inmigrantes que ha pasado a representar el 12,2% de la población total (INE, 2010a). Pero como podría resultar lógico, su distribución por el territorio del Estado ha sido algo heterogénea. Centrados en el contexto catalán, esta Comunidad acoge a 1.193.283 personas provenientes de otros países, representando el 15,9% de la población total de la Comunidad (INE, 2010a).

Como consecuencia directa, y por lo que se refiere al contexto escolar, en estos momentos Cataluña tiene alumnos inmigrantes procedentes de más de 150 Estados diferentes. La incorporación al sistema educativo de estos chicos y chicas ha sido muy rápida con una distribución que, aunque algo irregular, ha alcanzado a la totalidad de las comarcas de la Comunidad catalana (Departament d'Educació 2009c). Precisamente, los datos del alumnado de nacionalidad extranjera han aumentado considerablemente desde el curso 2000/2001 (23.778, que supone el 2,5% en relación al total del alumnado) hasta el curso 2009/2010 (152.000, 12,6% del total) según los datos del Departament d'Educació (2009a).

Pero esta situación cobra especial importancia en esta Comunidad dado que el sistema educativo catalán está organizado en torno a los principios que rigen la educación bilingüe. En Cataluña encontramos dos lenguas oficiales: la lengua del estado (castellano) y el catalán que coexisten tanto dentro del centro educativo como en el entorno más inmediato. Por tanto, uno de los objetivos principales perseguidos dentro de este marco lingüístico, es conseguir un dominio equilibrado entre ambas lenguas a lo largo de toda la escolaridad obligatoria, independientemente de la lengua de origen de los alumnos (Huguet, 2008).

Bajo esta realidad, la sociedad catalana está interesada en facilitar la integración a su Comunidad de los ciudadanos de orígenes diversos. Entre las diferentes actuaciones promovidas, debemos destacar las de ámbito lingüístico y, en concreto, la elaboración del Informe sobre Política Lingüística del año 2002. En él se subraya que para poder conseguir la integración de la población proveniente de otros países, con respeto hacia las diferencias, tiene que existir un proyecto común en toda la sociedad (Informe Sobre Política Lingüística, 2002).

Así, sobre esta idea de proyecto común que se recoge en este Informe y el interés de seguir progresando en la inclusión de todos los ciudadanos, en el año 2008, la Generalitat de Catalunya elaboró el Pacto Nacional para la Inmigración (Generalitat de Catalunya, 2008a). En él se constata la necesidad de seguir trabajando conjuntamente para alcanzar la integración y cohesión de todos los ciudadanos.

Concretamente, en este documento se detallan los retos que son necesarios afrontar, así como las actuaciones que deben emprenderse, para que la diversidad no sea motivo de exclusión sino de cohesión social e igualdad de oportunidades.

Dentro de este conjunto de actuaciones, el Pacto Nacional para la Inmigración sigue considerando la lengua como eje vertebrador de cualquier intento de cohesión. Precisamente, en este documento, se propone hacer del catalán la lengua pública común entre toda la sociedad catalana y el medio para la integración social basada en una cultura pública compartida (Generalitat de Catalunya, 2008a).

Bajo esta afirmación, es evidente cómo las políticas lingüísticas y otros planes de intervención elaborados desde la Generalitat de Catalunya tienen uno de sus objetivos fundamentales en la escuela. Por tanto, centrarnos en favorecer el aprendizaje de la lengua como fuente para la integración social y laboral abre a los ciudadanos de origen inmigrante un camino de nuevas oportunidades.

Sin embargo, los profesionales de la educación nos encontramos con escasas investigaciones que nos permitan dar una respuesta directa a estas cuestiones.

Aportaciones como la de Cummins (2002) (diferenciación entre destrezas conversacionales y académicas) y estudios como los desarrollados por Díaz Aguado, Baraja y Royo (1996) (observación de diferentes ritmos de aprendizaje en la comprensión y expresión lingüística del castellano), Serra (1997) (conocimientos lingüísticos y matemáticos muy pobres), Navarro y Huguet (2005) (existencia de relaciones entre competencias lingüísticas y tiempo de estancia) y Huguet (2008) (interdependencia lingüística), entre otros, nos orientan en la proyección de nuevas propuestas de investigación en torno a la adquisición de competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante.

Con todo, algunas de estas investigaciones con sus aportaciones y analizando algunas de sus variables, nos aproximan a la compleja explicación de lo que supone la adquisición de la/s lengua/s de la escuela y, consecuentemente, alcanzar el éxito escolar. Edad de llegada, Tiempo de Estancia, Nivel sociocultural de los padres, entre otras, son las que hoy en día ayudan a plantear propuestas de

investigación que estén estrechamente relacionadas con la población de origen inmigrante y el aprendizaje en la escuela.

Por todo ello podemos constatar la relevancia de emprender estudios sobre las competencias lingüísticas en contextos plurilingües y donde, además, permanece escolarizado un alto porcentaje de población extranjera con lenguas maternas diferentes a la/s lengua/s oficiales en el territorio y escuela.

Así, la situación bilingüe de la Comunidad catalana, por un lado, al ser uno de los territorios del Estado que acoge a mayor número de población proveniente de la inmigración, por otro, y finalmente, contar con una educación obligatoria hasta los 16 años independientemente de la lengua propia, origen, etc., nos llevó a plantear la necesidad de concretar investigaciones que nos permitieran determinar qué grado de competencia lingüística tiene el alumnado inmigrante al finalizar la escolaridad obligatoria y, consecuentemente, qué oportunidades de seguir escolarizados o entrar en el mundo laboral tienen, según su conocimiento lingüístico. Asimismo, también nos interesó observar de qué manera y cuánto ha evolucionado el conocimiento lingüístico de este alumnado en la última etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), para poder concretar orientaciones educativas que pudieran otorgar una mejor atención educativa al colectivo inmigrante escolarizado en la ESO de Cataluña.

Consecuentemente, en el año 2007, nos propusimos llevar a cabo un estudio que permitiera realizar una descripción del conocimiento lingüístico del alumnado de origen inmigrante escolarizado en diferentes centros educativos catalanes cuando cursaban 4º de ESO, analizando además algunas variables que tienen incidencia en el conocimiento de las lenguas de la escuela.

Para ello, seleccionamos con la ayuda de los responsables del Departament d'Educació 10 centros de Educación Secundaria de Cataluña. En cada uno de ellos se aplicaron las mismas pruebas de competencias lingüísticas así como un cuestionario sociolingüístico, personal y familiar.

Pero, además, como uno de nuestros planteamientos iniciales era poder conocer cómo evoluciona el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante de ESO en

Cataluña, comenzamos paralelamente un estudio longitudinal. De este modo, al mismo tiempo que desarrollamos el trabajo de campo en los 10 centros de ESO de Cataluña con alumnado de 4º curso, también aplicamos las pruebas al alumnado inmigrante de 2º de ESO en cinco de esos mismos centros. Concretamente, cada uno de esos cinco Institutos acogía un elevado número de escolares inmigrantes y, a su vez, representaban la realidad lingüística y cultural de las cuatro provincias catalanas.

Finalmente, pasados dos años del estudio inicial, y con el objeto de aplicar de nuevo las pruebas al alumnado inmigrante que en la fase inicial cursaba 2º de ESO, a finales del curso escolar 2008/2009 regresamos a los cinco centros seleccionados inicialmente para aplicar de nuevo las pruebas del estudio.

Pero antes profundizar en nuestro trabajo de investigación, a continuación procederemos a realizar un breve repaso de la situación del alumnado inmigrante escolarizado en Cataluña, haciendo mayor hincapié en todo lo referente a los escolares matriculados en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

2. LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN CATALUÑA. EL CASO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

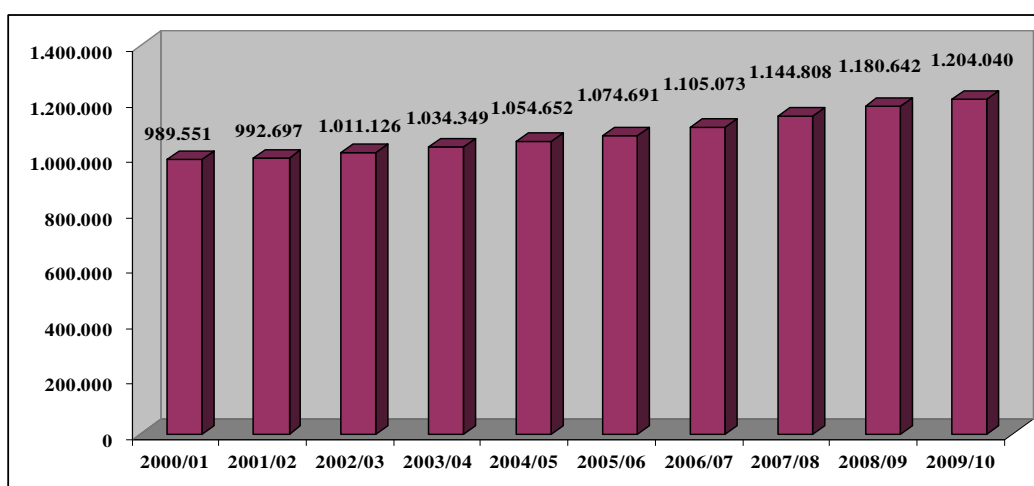
En el curso escolar 2009/2010, Cataluña ha aumentado el número de matriculados en 23.528 respecto al año académico 2008/2009 en los diferentes niveles de enseñanza no universitaria. Concretamente, el Departament d'Educació (2009a) señala que hay un total de 1.204.040 alumnos en los distintos centros educativos catalanes, de los cuales 276.493 se encuentran escolarizados en algún curso de ESO. Ahora bien, prácticamente una quinta parte de estos escolares provienen de la inmigración.

De manera más concreta, en el curso escolar 2008/2009, la ESO acogió a 47.528 estudiantes de origen inmigrante (Departament d'Educació, 2010). Pero es

a partir del curso escolar 2001/2002 cuando el incremento de matriculaciones de este colectivo en la enseñanza no universitaria de Cataluña empieza a ser notable.

En el Gráfico 22, se concreta en cifras el constante crecimiento de matriculaciones que ha tenido Cataluña durante los últimos diez años en los diferentes cursos y modalidades de la enseñanza no universitaria.

Gráfico 22: Evolución de matriculados en la enseñanza no universitaria catalana desde el curso escolar 2000/2001 hasta el curso actual (2009/2010).



Fuente: Departament d'Educació (2009a).

El aumento progresivo que se ha ido produciendo en el sistema educativo catalán año tras año principalmente ha venido provocado por la llegada masiva de población procedente de la inmigración a esta Comunidad. La reagrupación familiar, entre otros aspectos, ha supuesto para las escuelas tener que acoger en diferentes niveles y durante diferentes momentos del curso escolar a un alumnado con lenguas propias distintas a la/s del centro, con orígenes, culturas y creencias muy diversas, además de trayectorias escolares sumamente heterogéneas.

Precisamente, la acogida de escolares inmigrantes en educación infantil ha crecido desde el curso escolar 1999/2000 hasta el curso 2008/2009 en 24.870 alumnos, mientras que en el total de los cursos que forman la educación primaria se estima un crecimiento de 55.157 escolares (Departament d'Educació, 2010).

Si nos centramos en la ESO encontramos la misma tendencia. En la siguiente tabla se concreta la evolución en cifras del número de alumnado inmigrante matriculado en ESO en Cataluña desde el curso escolar 1999/2000 hasta el curso escolar 2008/2009.

Tabla XXIV: Evolución del número de alumnado inmigrante matriculado en ESO en Cataluña.

CURSO ESCOLAR	TOTAL ALUMNADO INMIGRANTE EN ESO
1999/2000	6.338
2000/2001	8.177
2001/2002	11.090
2002/2003	14.955
2003/2004	20.233
2004/2005	23.532
2005/2006	31.160
2006/2007	35.684
2007/2008	42.444
2008/2009	47.528

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2010).

Ahora bien, estos 47.528 alumnos inmigrantes no se concentran en un único curso, sino que los encontramos proporcionalmente repartidos entre los diferentes niveles de ESO. Concretamente, durante el curso escolar 2008/2009, la Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña acogía un total de 271.847 alumnos distribuidos equitativamente entre 1º y 4º de ESO (Departament d'Educació, 2010). En la Tabla XXV se presenta la distribución total del alumnado matriculado en los diferentes cursos de ESO en Cataluña durante el año académico 2008/2009.

Tabla XXV: Distribución por curso del alumnado autóctono e inmigrante matriculado en ESO en el curso escolar 2008/2009 y porcentajes.

	CURSO 2008/2009			
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO
ALUMNADO	69.998	69.866	68.895	63.088
%	25,75%	25,70%	25,34%	23,21%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2010).

Como se puede observar, el último curso de ESO es el que acoge menor proporción de alumnado. Cumplir la edad de 16 años que permite abandonar la enseñanza obligatoria, la falta de motivación de algunos escolares, las necesidades económicas de las familias, entre otros aspectos, ha derivado en que este fenómeno venga repitiéndose desde el curso escolar 2004/2005. En la siguiente tabla se concreta la relación de alumnos matriculados en los diferentes cursos de ESO desde el año académico 1999/2000 hasta el curso escolar 2008/2009.

Tabla XXVI: Evolución por cursos del alumnado autóctono e inmigrante escolarizado en ESO en Cataluña desde el curso escolar 1999/2000 hasta el curso 2008/2009.

	CURSOS DE ESO				TOTAL
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	
1999/2000	60.288	65.337	66.205	74.603	266.467
2000/2001	60.090	63.284	63.323	70.621	257.318
2001/2002	59.688	63.300	62.399	67.953	253.340
2002/2003	60.507	63.467	62.585	66.865	253.424
2003/2004	61.900	64.081	63.167	67.120	256.268
2004/2005	68.876	64.925	65.449	59.496	258.746
2005/2006	68.056	67.809	65.325	59.776	260.966
2006/2007	68.173	68.821	67.190	60.645	264.829
2007/2008	68.465	69.442	68.120	63.415	269.442
2008/2009	69.998	69.866	68.895	63.088	271.847

Fuente: Adaptado del Departament d'Educació (2010).

Coherentemente con el aumento global de estas cifras, uno de los desafíos más complejos lo encontramos cuando el alumnado inmigrante se incorpora a nuestro

sistema educativo a finales de la educación primaria o en algún curso de ESO. En estas etapas educativas el conocimiento lingüístico se convierte en una herramienta indispensable para adquirir las capacidades y competencias necesarias que permiten avanzar en los aprendizajes escolares. Es más, como bien apunta el Departament d'Educació (2009c):

“...el objetivo central de la educación es preparar a todo el alumnado para afrontar los retos de la sociedad plural, multilingüe y multicultural del siglo XXI, lo que significa que los chicos y las chicas desarrollen aquellas competencias lingüísticas que movilicen conocimientos, aptitudes, actitudes y representaciones relacionadas con las lenguas y las culturas; actuar y triunfar en su entorno; comunicarse con las otras personas; y compartir los saberes y las referencias culturales; es decir, que puedan construir los fundamentos de la ciudadanía, del conocimiento de lo que es la condición humana, de la comprensión del otro” (Departament d'Educació, 2009c: 7).

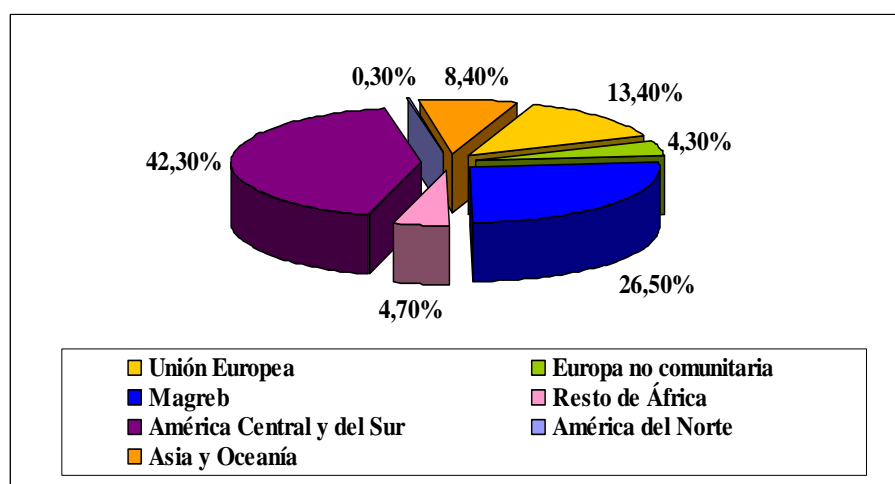
Sin embargo, en muchas ocasiones la población extranjera no consigue alcanzar el dominio necesario en la/s lengua/s propia/s de la enseñanza en comparación con sus análogos autóctonos (Díaz Aguado, Baraja y Royo, 1996; Serra, 1997; Navarro y Huguet, 2005; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010).

Pero si a esta realidad le añadimos que la gran mayoría de este colectivo reside en zonas donde la presencia social del catalán (lengua oficial de la Comunidad y propia de la escuela junto con el castellano) puede ser bastante reducida y, donde la mayoría de las posibilidades de acceder a esta lengua reside en lo que le proporciona la propia escuela (Serra, 2002), aumenta la responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa en poder dar algún tipo de solución a los nuevos retos que se nos plantean a la hora de atender esta diversidad. Una diversidad lingüística, cultural, de orígenes, étnica, identitaria, etc.

Por tanto, cuando hablamos de la atención a un alumnado diverso, estamos haciendo referencia a que, entre otros factores actualmente, el sistema educativo catalán asume la escolarización de chicos y chicas inmigrantes procedentes de

diferentes zonas de origen: Unión Europea, Europa no comunitaria, Magreb, Resto de África, América del Norte, América Central y del Sur y Asia y Oceanía, con todo lo que ello supone. Pero el número de matriculados por procedencia es muy variado entre sí. En el siguiente gráfico se puede observar cómo, en la actualidad, el mayor índice de alumnado inmigrante escolarizado en la enseñanza no universitaria de Cataluña proviene de América Central y del Sur, mientras que, el colectivo menos representado es el procedente de América del Norte.

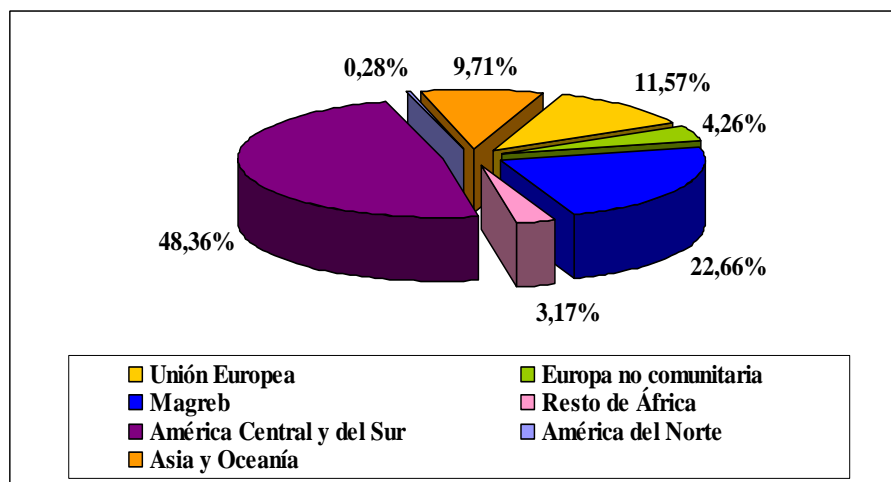
Gráfico 23: Procedencia del alumnado inmigrante escolarizado en la enseñanza no universitaria en Cataluña el curso 2009/2010.



Fuente: Departament d'Educació (2009a).

A pesar de que en los diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos con una distribución por orígenes bastante parecida a la que encontramos en la enseñanza no universitaria en general, podemos apreciar una pequeña diferencia. En el Gráfico 24 se puede observar cómo en el caso de la ESO existe mayor proporción de escolares inmigrantes procedentes de la Europa no comunitaria que del Resto de África.

Gráfico 24: Distribución por orígenes del alumnado inmigrante de ESO en el curso escolar 2008/2009.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Educació (2010).

Ahora bien, esta diversidad lingüística y cultural ha generado cierto temor sobre la viabilidad de poder seguir manteniendo el sistema de enseñanza bilingüe que impera hasta el momento en Cataluña. Aún así, a día de hoy, sigue existiendo un importante número de alumnos que usan el catalán como vehículo de comunicación en sus respectivos centros. Precisamente, existe un alto índice de alumnado de 4º de ESO que recurre al catalán cuando habla con el profesorado y mientras se realizan tareas propias del aula. A modo de ejemplo, un 55,9% del total de los alumnos de 4º de ESO reconoce utilizar siempre la lengua catalana para comunicarse con el personal docente frente a un 8,6% que dice no utilizarlo nunca (Generalitat de Catalunya, 2008c). Asimismo, si a este mismo alumnado se les pregunta por el uso del catalán en los exámenes o para realizar trabajos en grupo, este porcentaje aumenta. En el primer caso, el 83,3% reconoce utilizarlo siempre, mientras que para realizar trabajos escolares el porcentaje es de 67,7%, algo menor que en el caso anterior pero por encima del uso que se hace de otras lenguas (Generalitat de Catalunya, 2008c).

Esta relación de usos se vincula directamente con el conocimiento que dicen tener en catalán. A nivel general, y aunque con una puntuación global algo inferior a la que se obtiene en lengua castellana, casi el 95% del alumnado de 4º

de ESO de Cataluña se autoevalúa en lectura y comprensión oral por encima del 7 sobre 10, seguido del 90,3%, que con una nota media algo inferior siguen puntuándose alto en la lengua catalana hablada, mientras que un 86,4% dice ser altamente competente en su expresión escrita (Generalitat de Catalunya, 2008c).

Llegados a este punto, debemos destacar de nuevo el papel tan importante que tiene el aprendizaje de la/s lengua/s de la escuela tanto para la acogida como para la escolarización del alumnado inmigrante en Cataluña, sobre todo en los colectivos que se incorporan a los centros escolares con una trayectoria escolar y de vida diferente a la del país de acogida. En este sentido, es indispensable conocer cuánto evoluciona el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante escolarizado en la ESO y qué competencia lingüística tienen cuando finaliza la escolaridad obligatoria porque, por un lado, destaca la importancia que adquiere el lenguaje en todo proceso de enseñanza-aprendizaje pero, por otro lado, porque cuando un alumno llega a 4º de ESO se le abre un gran abanico de posibilidades para encarar su futuro y, de nuevo, aquí el lenguaje vuelve a ocupar un papel protagonista.

Con este marco de fondo, en el Capítulo VII concretamos los objetivos generales del estudio empírico.

VII. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es realizar un estudio sobre el conocimiento lingüístico del alumnado de origen inmigrante escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Cataluña. Ahora bien, de este objetivo tan genérico hemos concretado seis subobjetivos de acuerdo con los propósitos de nuestro estudio. De manera más concreta, los objetivos específicos son los que siguen:

1. Aportar conocimiento empírico y contrastable sobre el conocimiento en lengua castellana del alumnado inmigrante del estudio inicial cuando cursa 4º de ESO.
2. Aportar conocimiento empírico y contrastable sobre el conocimiento en lengua catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial cuando cursa 4º de ESO.
3. Describir y analizar la evolución de la competencia lingüística en lengua castellana de los alumnos de origen inmigrante entre 2º y 4º curso de ESO en Cataluña.
4. Describir y analizar la evolución de la competencia lingüística en lengua catalana de los alumnos de origen inmigrante entre 2º y 4º curso de ESO en Cataluña.
5. Analizar algunas de las variables más importantes que determinan el sentido que adquieren las competencias lingüísticas en ambas lenguas,

como son: el Origen (autóctono-inmigrante), el Área de Origen, la Condición Lingüística Familiar, la Familia Lingüística, la Situación socioprofesional, el Nivel sociocultural, el Tiempo de Estancia en el país de acogida y la Edad de Llegada.

6. Sugerir orientaciones que permitan llevar a cabo propuestas de investigación dirigidas a los colectivos inmigrantes, así como indicaciones para abordar su escolarización en el contexto de Cataluña.

VIII. Hipótesis de la investigación

Teniendo en cuenta los objetivos específicos establecidos, nuestras hipótesis de trabajo se concretan de la siguiente manera:

1. El conocimiento lingüístico en castellano y catalán del alumnado inmigrante de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cataluña, en el estudio inicial, es inferior al de sus análogos autóctonos.
2. El conocimiento lingüístico presenta variaciones entre el colectivo de autóctonos y el de inmigrantes del estudio inicial, así como entre ellos mismos, en función de las variables Condición Lingüística Familiar (CLF), Situación socioprofesional (SSP) y Nivel sociocultural (NSC).
3. El conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial presenta variaciones en función de las variables: Familia Lingüística, Tiempo de Estancia (TE) y Edad de llegada (E).
4. El conocimiento lingüístico en catalán y castellano del alumnado inmigrante del estudio longitudinal tiene una evolución positiva a lo largo del período en que cursa 2º- 4º de ESO.
5. Esta evolución positiva presenta variaciones en función de las variables: Área de Origen, Familia Lingüística y Nivel sociocultural.

IX. Metodología

1. VARIABLES UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo la terminología tradicionalmente utilizada en este tipo de estudios, a continuación describimos las diferentes variables consideradas y sus categorías.

1.1. Origen¹¹⁵

La variable Origen nos permite diferenciar al alumnado autóctono del inmigrante. Para ello utilizamos las categorías recogidas en la Tabla XXVII.

Tabla XXVII: Clasificación de las categorías de la variable Origen.

CATEGORÍAS DE LA VARIABLE ORIGEN	CONDICIONES
AUTÓCTONO	Alumnado con nacionalidad española que tiene como lengua/s propia/s la/s del contexto español-catalán.
INMIGRANTE	Alumnado que cuenta con nacionalidad extranjera y tiene como lengua propia (L1) una diferente a la/s de la escuela. Se incluye también a aquellos que, aún compartiendo como L1 el castellano, provienen de países hispanohablantes.

¹¹⁵ Nos serviremos de esta variable únicamente en el estudio inicial, ya que el estudio longitudinal cuenta con una muestra compuesta exclusivamente por alumnado procedente de la inmigración.

1.2. Área de origen (AO)¹¹⁶

Las dimensiones de esta variable nos permiten agrupar al colectivo de alumnos inmigrantes en función de su AO. En su conjunto, el alumnado procedente de la inmigración del estudio se identifica con alguna de las categorías que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla XXVIII: Categorías de la variable AO.

CATEGORÍAS DE LA VARIABLE AO	LUGARES QUE LO COMPONEN
ASIA Y OCEANÍA	Países de Asia y Oceanía.
HISPANOAMÉRICA	Países de América Hispanohablante.
MAGREB	Marruecos.
RESTO DE ÁFRICA	África Subsahariana.
RESTO DE AMÉRICA	Norte América y Brasil.
EUROPA NO COMUNITARIA	Países del Resto de Europa más Bulgaria y Rumanía.
EUROPA COMUNITARIA (UE-25)	Los 25 países de la Europa Comunitaria antes de la incorporación de Bulgaria y Rumanía.

1.3. Condición Lingüística Familiar (CLF)

Esta variable nos permite controlar la lengua que el alumno usa en la familia. En la siguiente tabla se concretan las cuatro categorías que admite y las condiciones que deben darse en cada una de ellas:

¹¹⁶ Nos serviremos de esta variable especialmente en el estudio longitudinal al centrarse exclusivamente en población inmigrante y ser éste el único objeto de estudio.

Tabla XXIX: Clasificación de las categorías de la variable CLF.

CATEGORÍAS DE LA VARIABLE CLF	CONDICIONES
CASTELLANÓFONO	Cuando la lengua de la familia es únicamente el castellano.
CATALANÓFONO	Cuando la lengua de la familia es exclusivamente el catalán.
BILINGÜE (CATALÁN-CASTELLANO)	Cuando las lenguas familiares usan tanto el catalán como el castellano.
ALÓFONO	Cuando la lengua propia familiar es una lengua diferente al catalán y al castellano del Estado-Cataluña ¹¹⁷ .

1.4. Familia Lingüística

La diversidad lingüística de los participantes de origen inmigrante de nuestro estudio (alumnado alófono) ha hecho necesario tener que recurrir a la clasificación de Familias Lingüísticas recogidas por Moreno (2002).

Como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, a pesar del carácter uniformador de las políticas culturales que caracterizan las sociedades industrializadas, la diversidad lingüística que existe en todo el mundo es mucho mayor de lo que realmente se cree. A nivel general, se estima la existencia de 6.000 lenguas (Moreno, 2002; Cortès, 2006) aunque muchas de ellas están en peligro de extinción. Pero, como apunta Moreno (2002):

“El valor de todas las lenguas del mundo radica en el hecho de que cada una es un sistema lingüístico original y único, que nos presenta una manera idiosincrática y original de organizar socialmente y

¹¹⁷ Esta categoría también incluye al colectivo hispanohablante.

comunicativamente la mente. Uno de los descubrimientos fundamentales de la lingüística moderna es haber comprobado que todas las lenguas existentes poseen un grado similar de desarrollo gramatical; que no hay lenguas más o menos desarrolladas o perfeccionadas, sino que todas lo están en el mismo grado” (Moreno, 2002: 11).

Esta variedad lingüística característica en los cinco continentes ha podido clasificarse en un conjunto de familias según su proximidad genética. Para ello, se han utilizado métodos lingüísticos muy complejos y precisos centrados en valorar el grado de cercanía, lo que ha permitido determinar a qué Familia Lingüística pertenece cada lengua (Moreno, 2002).

En este sentido, en la Tabla XXX se concretan las 6 grandes Familias Lingüísticas en las que podemos agrupar al alumnado inmigrante que ha participado en el conjunto de nuestro trabajo, así como las lenguas y/o familias más generales de éstos en concreto.

Tabla XXX: Clasificación de las categorías de la variable Familia Lingüística.

	VARIABLE FAMILIA LINGÜÍSTICA	FAMILIAS/LENGUAS QUE AGRUPA
CATEGORÍAS	CHINOTIBETANA	China y Japonés.
	INDOEUROPEA	Románica, Germánica, Eslava, Índica y Arménica.
	DEL PACÍFICO	Mayopolinésica.
	SUDAMERICANA	Quechua/Aimara.
	AFROASIÁTICA	Semítica y Bereber.
	NIGEROCONGOLESA	Atlántica Occidental, Mandé y Bantú.

1.5. Situación socioprofesional (SSP) y Nivel sociocultural (NSC).

Con estas variables pretendemos determinar el NSC y la SSP de las familias. El modo de acceder a las diferentes categorías de ambas variables es a partir de la información que proporciona el alumno al final del cuestionario sociolingüístico, personal y familiar.

Por un lado, la consideración de la variable socioprofesional es más habitual en los estudios clásicos sobre educación bilingüe (Huguet y Vila, 1996; Huguet y Suïls, 1998; Huguet, 2001c, 2005; Huguet y González Riaño, 2002; Lasagabaster, 2003). Pero cuando nos introducimos, además, en estudios que consideran a la inmigración como foco de investigación esta tendencia deja de ser tan evidente dadas las diferencias que tradicionalmente aparecen entre su ocupación profesional y su formación inicial. Por ello, además de la información sobre la situación laboral de los padres que nos aporta el análisis de esta primera variable, es especialmente necesario que, en nuestro trabajo, se considere su nivel de instrucción (Vila, 2002a; Serra, 2004; Huguet y Janés, 2005; Navarro y Huguet, 2005; Lapresta, Huguet, Janés, Navarro, Chireac, Querol y Sansó, 2009).

Concretamente, el análisis de los dos aspectos (SSP y NSC), se torna en nuestro caso relevante en el estudio inicial ya que éste nos permite comparar al alumnado autóctono con el inmigrante. Precisamente, el hecho de que los niveles laborales no mantengan una relación directa con el estatus sociocultural ni con el nivel de estudios (Mayoral y Molina, 2002), especialmente entre la población extranjera (Molina y Mayoral, 2000; Huguet y Janés, 2005; Navarro y Huguet, 2005; Lapresta *et al*, 2009), conlleva que nuestro interés se centre en concretar si las diversas circunstancias en las que se encuentran autóctonos e inmigrantes marcan alguna diferencia. Por lo que se refiere al estudio longitudinal, únicamente analizaremos la variable NSC¹¹⁸.

¹¹⁸ La Situación socioprofesional de las familias de los escolares de origen inmigrante no es un indicador lo suficientemente fiable para medir el impacto de esta condición respecto a su conocimiento lingüístico cuando trabajamos únicamente con este tipo de sujetos. Por ello, nos centraremos exclusivamente en su NSC.

Con todo, atendiendo a estas dos variables, en la siguiente tabla encontramos clasificadas las categorías controladas en para la SSP¹¹⁹ y para el NSC¹²⁰:

Tabla XXXI: Categorías de las variables SSP y NSC.

		VARIABLE SSP			VARIABLE NSC
CATEGORÍAS		ALTA	CATEGORÍAS		UNIVERSITARIOS
		MEDIA			SECUNDARIOS
		BAJA			PRIMARIOS Y OTROS ¹²¹

1.6. Tiempo de Estancia en el Estado-Cataluña (TE)

A pesar de que disponemos de los datos referentes a los años exactos de estancia en el Estado-Cataluña, siguiendo los trabajos de Maruny y Molina (2000), Navarro y Huguet (2005), Huguet, Navarro y Janés (2007), Lapresta *et al* (2009) y a efectos de un mejor tratamiento estadístico, hemos agrupado el TE en cuatro categorías diferentes.

Así, a diferencia de algunos estudios previos que han recurrido al uso exclusivo de tres categorías (menos de 3 años, de 3 a 6 años y más de 6 años), dadas las

¹¹⁹ Estatus laboral de los progenitores. Esta variable únicamente la analizaremos en el estudio inicial entre autóctonos e inmigrantes.

¹²⁰ Nivel de estudios de los progenitores.

¹²¹ La categoría “Primarios y Otros” hace referencia a aquellos progenitores que tienen, por un lado, el nivel de estudios primarios, y, por otro lado, a aquellos padres y/o tutores que no tienen estudios o que éstos se basan en cursos no computables dentro de los grados oficialmente reconocidos en el sistema educativo español (cursillos de formación laboral, etc.).

características de nuestro trabajo ha sido necesario contemplar una cuarta que diferencie a aquellos alumnos que aún habiendo nacido en el Estado-Cataluña se consideran escolares de origen inmigrante. En la Tabla XXXII se recogen las diferentes categorías de la variable TE.

Tabla XXXII: Categorías de la variable que controla el TE en Cataluña.

VARIABLE TE EN CATALUÑA	
CATEGORÍAS	MENOS DE 3 AÑOS (0-3)
	DE 3 A 6 AÑOS (3-6)
	MÁS DE 6 AÑOS (+6)
	NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA

1.7. Edad de llegada¹²² (E).

Para esta variable tendremos en cuenta el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), así como los trabajos realizados por Navarro y Huguet (2005), Huguet, Navarro, Chireac y Sansó (2009) y Lapresta *et al* (2009).

Concretamente, Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) constataron que los niños/as inmigrantes que habían llegado al país de acogida después de los 10 años de edad y con un buen desarrollo en su L1, conseguían, tanto en esa L1 como en la segunda lengua, niveles semejantes a los obtenidos por sus coetáneos del país de origen, así como de los autóctonos en ambas lenguas. En la misma línea, los trabajos desarrollados en nuestro contexto tienen en cuenta este aspecto referido a

¹²² Edad que tenía el alumno al llegar al Estado-Cataluña.

la edad de llegada. Así, agruparemos las categorías de esta variable tal y como se concreta en la siguiente tabla:

Tabla XXXIII: División de las categorías de la variable E.

VARIABLE E	
CATEGORÍAS	NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA
	MENOS de 10 AÑOS (-10)
	10 AÑOS O MÁS (+10)

2. ESTUDIO INICIAL: PARTICIPANTES

2.1. Selección de la muestra

Cuando finaliza una etapa educativa, se suele dar por hecho que el alumnado ha adquirido un mínimo de conocimiento lingüístico acorde con las exigencias de ésta. Pero cuando esto no sucede, en los cursos o etapas posteriores se puede recurrir a un enfoque poco adecuado para el desarrollo de actividades dirigidas a la/s lengua/s de la escuela (Vila, 2005). O bien, en el caso de la enseñanza no obligatoria, a utilizarse métodos que no permitan abordar las necesidades lingüísticas reales del alumnado.

A partir de esta idea, considerando que uno de los momentos educativos más decisivos son los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, y teniendo en cuenta lo que supone la atención a la diversidad en estos niveles, hemos valorado la idoneidad de trabajar con alumnado escolarizado en 4º de ESO

(independientemente de su L1, SSP, NSC, etc.) cuyas edades oscilan entre los 15 y los 19 años. Concretamente, nos hemos centrado en el estudio de la población inmigrante que estaba escolarizada en 4º de ESO en Cataluña durante el curso escolar 2006/2007, seleccionando como grupo control el alumnado autóctono que también cursaba 4º de ESO en los mismos centros.

Pero antes de continuar, somos conscientes de las posibles restricciones que conlleva usar el término inmigrante o extranjero. Los movimientos migratorios acontecidos en las últimas décadas han multiplicado en número las situaciones en las que el alumnado procedente de la inmigración puede incorporarse en el sistema educativo catalán. Así, nos encontramos casos de niños que han nacido en España y uno de sus progenitores es autóctono y el otro proviene de la inmigración; extranjeros que han nacido en el Estado pero que carecen de la nacionalidad española o, por el contrario, ciudadanos con nacionalidad española pero que provienen de países extranjeros (Broeder y Mijares, 2003). Sin embargo, para el desarrollo de nuestro trabajo hemos utilizado indistintamente las expresiones *inmigrante* (u origen inmigrante) y *extranjero* (u origen extranjero), para denominar a aquellos alumnos que cuentan con la nacionalidad extranjera y, además, tienen una lengua propia diferente a la/s de la escuela. Pero también, para todos los escolares que, aunque comparten la lengua castellana como propia, provienen de países americanos principalmente.

Hecha esta salvedad, y dado que nos interesaba contar con unos centros de ESO que contabilizasen un número de sujetos de origen extranjero representativo de la realidad educativa de Cataluña, nos dirigimos a 10 centros ubicados en diferentes municipios de las cuatro provincias catalanas que cumplían este requisito según el Departament d'Educació. En concreto, a partir de los datos que nos proporcionaron desde el Departament y siguiendo las indicaciones de sus responsables, nos dirigimos a los centros de Educación Secundaria que resultaban más adecuados de acuerdo con los objetivos de nuestro estudio. Son los que se especifican en la Tabla XXXIV:

Tabla XXXIV: Centros de Educación Secundaria Obligatoria que han participado en el estudio inicial.

	CENTROS EDUCATIVOS DE LLEIDA Y PROVINCIA	CENTROS EDUCATIVOS DE BARCELONA Y PROVINCIA	CENTROS EDUCATIVOS DE TARRAGONA Y PROVINCIA	CENTROS EDUCATIVOS DE GIRONA Y PROVINCIA
IES DE LA CAPITAL DE PROVINCIA	- IES ESCOLA DEL TREBALL	- IES MARAGALL - IES BARCELONA CONGRÈS	- IES FRANCESC VIDAL I BARRAQUER	- IES SANTA EUGÈNIA
IES SITUADOS EN LA PROVINCIA	- IES GUISSONA (Guissona)	- IES LLUIS DE PEGUERÀ (Manresa) - IES EDUARD FONTSERÉ (Hospitalet de Llobregat)	- IES GAUDÍ (Reus)	- IES MONTGRÍ (Torroella de Montgrí)

Finalmente, debemos resaltar que todos estos centros contaban con Aulas de Acogida para facilitar el aprendizaje de la lengua catalana y una mejor adaptación educativa de todo el alumnado que lo requería, y así lo valoraba el instituto. La mayoría de los alumnos inmigrantes de la muestra ha tenido algún contacto con este tipo de Aula.

2.2. Composición de la muestra

La muestra definitiva del estudio inicial quedó conformada por 603 sujetos de los cuales 262 son inmigrantes y 341 son alumnos autóctonos.

Aparte de este cómputo total, quedaron excluidos previamente algunos chicos y chicas de 4º de ESO que no realizaron alguna o la totalidad de las pruebas necesarias para el estudio en los días que se aplicaron al conjunto del alumnado (por motivos familiares, enfermedades, etc.) y además, en el caso de los escolares recién llegados, aquellos que no llevaban ni un año en Cataluña, o aquellos que no tenían un conocimiento de catalán y castellano suficiente para realizar las pruebas.

2.3. Características de la muestra

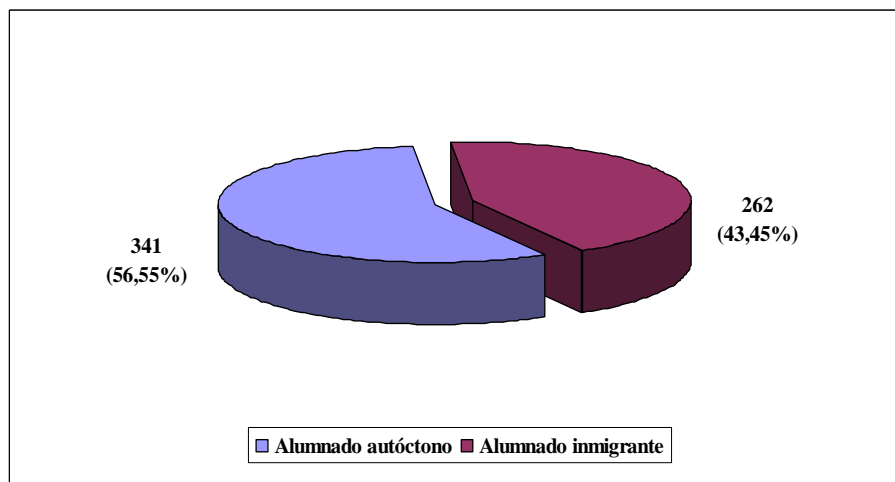
En este apartado describiremos las características del alumnado autóctono e inmigrante de 4º de ESO que forma parte de la muestra, teniendo en cuenta las diferentes variables controladas. En primer lugar, presentaremos algunos de los aspectos más destacados de la población autóctona para pasar a explicar con mayor detalle las características de la población inmigrante que ha participado en el estudio inicial.

2.3.1. Características del alumnado autóctono escolarizado en 4º de ESO que ha participado en el estudio inicial

2.3.1.1. Origen

Como ya hemos indicado en el punto anterior, la muestra del estudio inicial quedó conformada por 341 alumnos autóctonos y 262 alumnos inmigrantes. Concretamente, la distribución de la muestra según su condición de origen inmigrante o no inmigrante queda recogida en el siguiente gráfico.

Gráfico 25: Distribución de la muestra del estudio inicial según su origen y porcentajes.

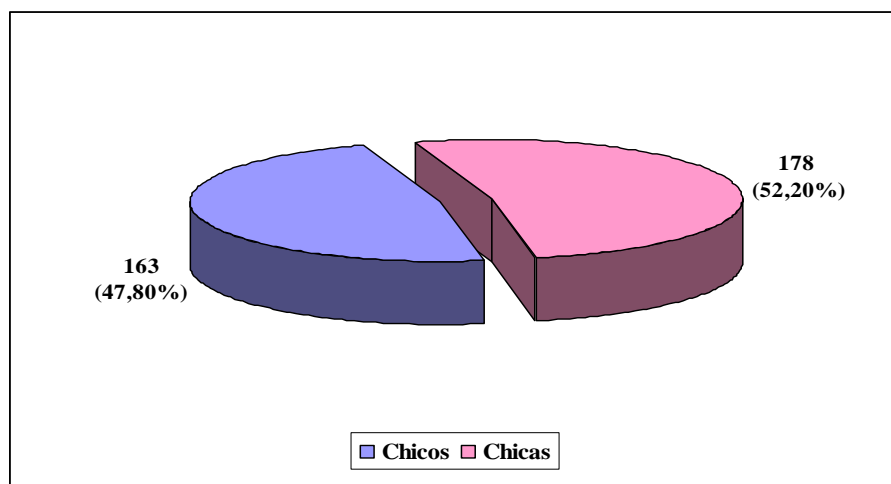


A pesar que el porcentaje de alumnado autóctono es algo superior al alumnado inmigrante (56,55% de alumnos autóctonos frente a un 43,45% de alumnado extranjero), contamos con una muestra bastante equilibrada en lo referente al origen.

2.3.1.2. Género

En el Gráfico 26 se puede observar cómo, nuevamente, existe una proporción bastante igualada en cuanto a la distribución del género entre la población autóctona.

Gráfico 26: Distribución del alumnado autóctono escolarizado en 4º de ESO según el género y porcentajes.

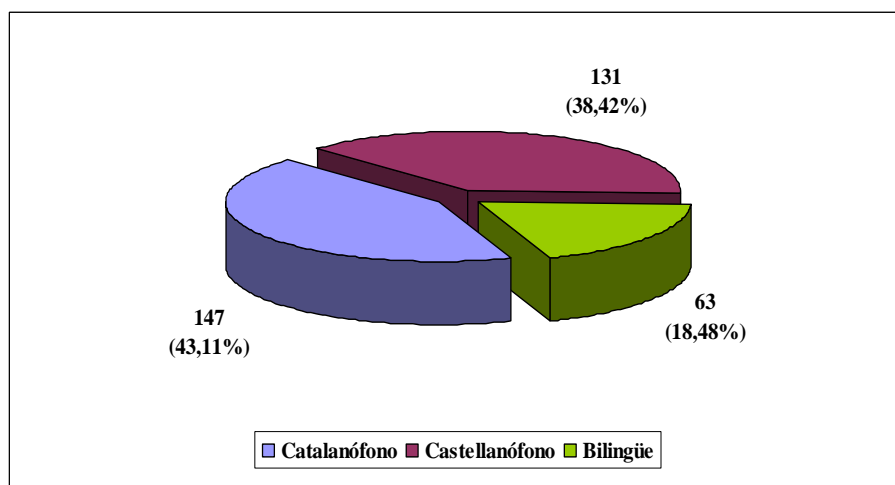


Como se refleja en el gráfico anterior, el número de chicos autóctonos queda ligeramente por debajo del número de chicas autóctonas que han participado en esta fase del estudio. Concretamente, han formado parte del estudio inicial 178 chicas autóctonas (52,20%) y 163 chicos autóctonos (47,80%).

2.3.1.3. Condición Lingüística Familiar

Coherentemente con la clasificación que hacemos en esta variable, la muestra de autóctonos queda dividida en tres categorías: Catalanófonos, Castellánófonos y Bilingües (consideran tanto el catalán como el castellano como sus lenguas propias). En el siguiente gráfico se concreta el número de alumnos, y sus respectivos porcentajes, que pertenecen a cada una de ellas.

Gráfico 27: CLF del alumnado autóctono de 4º de ESO y porcentajes.

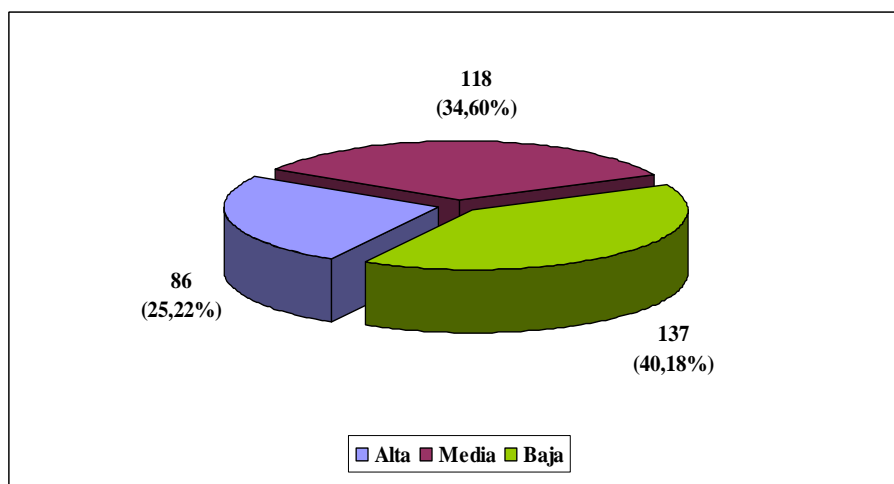


Como se observa en el gráfico anterior, con un 43,11%, el alumnado más representado es el que tiene el catalán como lengua propia, seguido del castellanhablante con un 38,42%. Finalmente, el grupo menos representado es el que afirma ser bilingüe catalán-castellano, con un 18,48%.

2.3.1.4. Situación socioprofesional y Nivel sociocultural de las familias

En los Gráficos 28 y 29 se especifican, respectivamente, los aspectos socioprofesionales y socioculturales de los progenitores de la población autóctona que ha participado en el estudio inicial. Mientras que la información obtenida sobre la variable SSP queda recogida en las siguientes categorías: Baja, Media, Alta; para la concreción del NSC nos referiremos al nivel de estudios que tiene cada uno de ellos: Universitarios, Secundarios, Primarios-Otros.

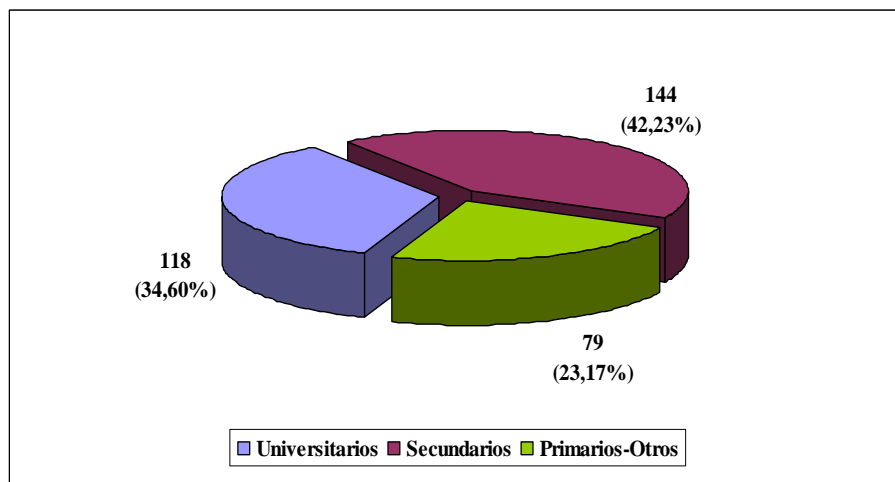
Gráfico 28: Aspectos socioprofesionales del alumnado autóctono de 4º de ESO y porcentajes.



A pesar que un 25,22% de la población autóctona afirma que su familia tiene una SSP alta, casi el doble dice pertenecer a la categoría de nivel bajo (40,18%) y un 34,60% a un nivel medio. Es por ello que se refleja cierta heterogeneidad en la distribución de la población sobre esta variable.

Además, si nos centramos en el aspecto sociocultural, sucede prácticamente lo mismo. Considerando las diferentes categorías de esta variable, la muestra queda distribuida de una manera más o menos escalonada. Concretamente, tal y como se refleja en el Gráfico 29, 118 alumnos afirman que sus progenitores tienen estudios Universitarios, 144 Secundarios y 79 Primarios-Otros.

Gráfico 29: Aspectos socioculturales de las familias del alumnado autóctono de 4º de ESO y porcentajes.



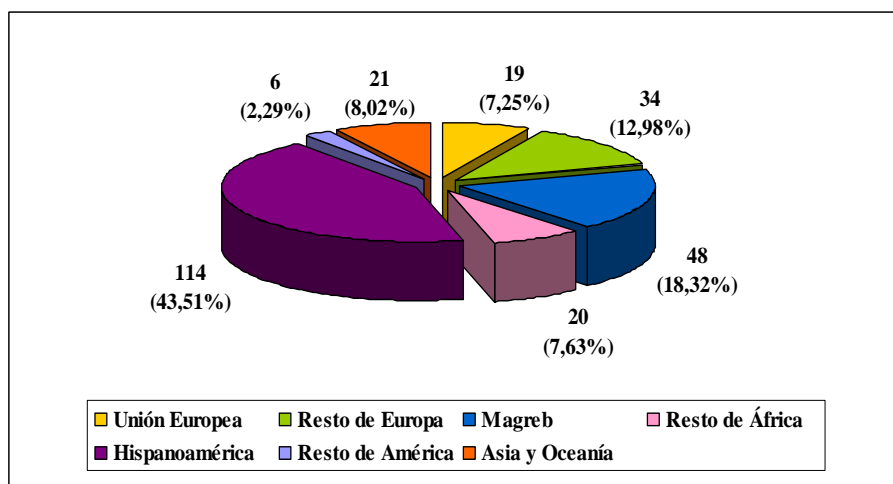
A diferencia de lo que podríamos pensar sobre el NSC de las familias autóctonas una vez determinado que en un 40,18% de los progenitores tienen una SSP baja, como se puede observar en el gráfico anterior, existe un nivel de formación de los progenitores (NSC) superior a su ocupación laboral (SSP).

2.3.2. Características del alumnado inmigrante escolarizado en 4º de ESO que ha participado en el estudio inicial

2.3.2.1. Área de origen

El alumnado inmigrante que ha participado en el estudio inicial pertenece a siete zonas de origen geográfico diferente. Concretamente, la distribución de la población por área de procedencia la encontramos representada en el siguiente gráfico.

Gráfico 30: Zona geográfica de origen del alumnado inmigrante escolarizado en 4º de ESO en el estudio inicial.



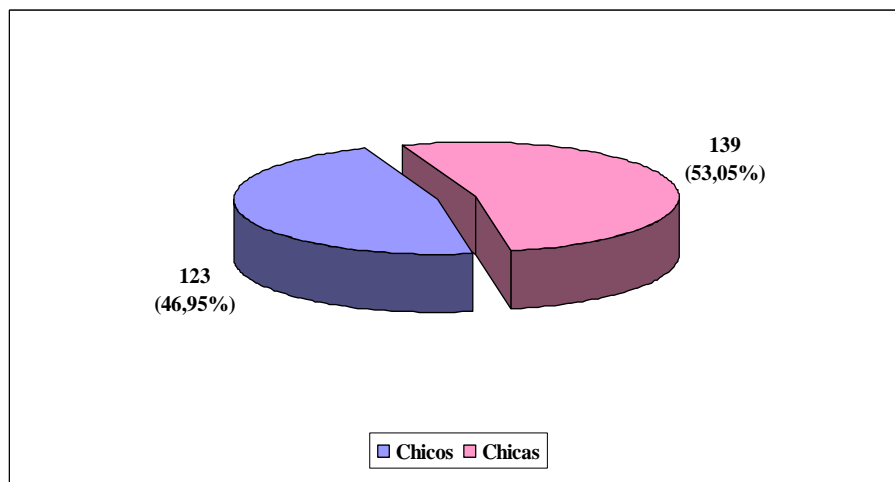
Como se puede observar, el origen más representado entre el alumnado inmigrante es el de Hispanoamérica con 114 alumnos (43,51%). Le sigue el del Magreb con 48 alumnos (18,32%), Resto de Europa¹²³ (Europa no Comunitaria) con 34 alumnos (12,98%), Asia y Oceanía con 21 alumnos (8,02%), Resto de África con 20 alumnos (7,63%), la Unión Europea (UE-25) (Europa Comunitaria) con 19 alumnos (7,25%) y, con 6 alumnos (2,29%) el Resto de América.

2.3.2.2. Género.

La distribución de la muestra en cuanto al género está bastante equilibrada. En total hemos trabajado con 123 chicos y 139 chicas. El Gráfico 31 refleja la distribución de la muestra según el género así como el porcentaje que representa cada uno.

¹²³ En el momento del estudio, la población de Rumanía y Bulgaria todavía no se contemplaba en las estadísticas como pertenecientes a la Unión Europea.

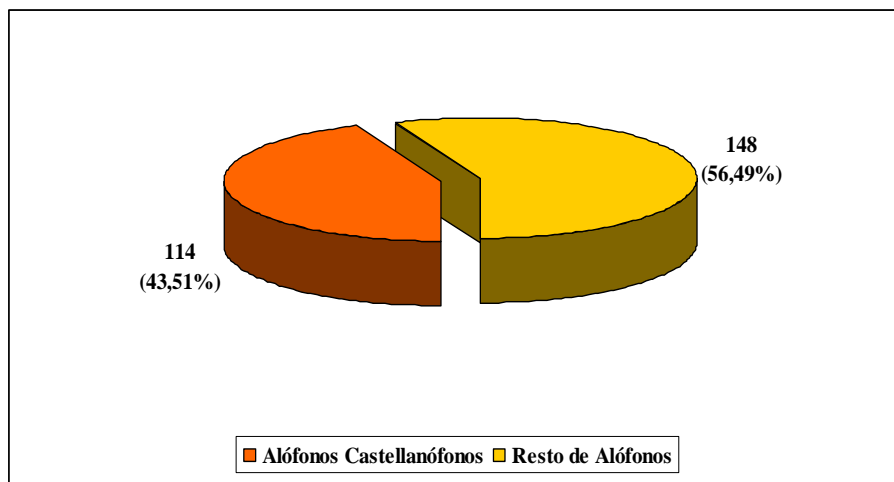
Gráfico 31: Distribución de la muestra según el género y porcentaje del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial.



2.3.2.3. Condición Lingüística Familiar y Familia Lingüística.

En lo referente a la CLF, un total de 114 alumnos inmigrantes del estudio inicial afirma tener como L1 alófono el castellano, mientras que el resto (148) dice tener como lengua propia una lengua diferente a ésta o a la catalana. En el siguiente gráfico se especifica el porcentaje de alumnado inmigrante castellanófono y el correspondiente al resto del alumnado alófono.

Gráfico 32: CLF del alumnado inmigrante (alófono) de 4º de ESO del estudio inicial y porcentajes.



De manera más concreta, cuando afirmamos contar en esta fase del estudio con 262 alumnos inmigrantes con lenguas alófonas, nos estamos refiriendo, concretamente, a la diversidad lingüística que se recogen en la Tabla XXXV. En este sentido, hemos de tener en cuenta que, el alumnado que dice ser castellanohablante (114 sujetos) procede principalmente de países de América latina, lo que significa que, aún tratándose de la misma lengua (castellano), podemos estar ante diferentes variantes de la misma. Principalmente por ese motivo, el conjunto del alumnado inmigrante, independientemente de su L1 lo consideramos dentro del colectivo de alófonos.

Tabla XXXV: Lengua Familiar del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial y porcentajes.

LENGUA FAMILIAR ALÓFONA	NÚMERO DE ALUMNADO INMIGRANTE	PORCENTAJE
Alemán	3	1,15%
Árabe	40	15,27%
Armenio	2	0,76%
Bambana o bambara	1	0,38%
Búlgaro	8	3,05%
Chino Mandarín	14	5,34%
Castellano	114	43,51%
Fang	2	0,76%
Francés	1	0,38%
Fula	4	1,53%
Holandés	3	1,15%
Indio	1	0,38%
Inglés	5	1,91%
Italiano	1	0,38%
Japonés	1	0,38%
Mandinga	6	2,29%
Portugués	15	5,73%
Punjabi	1	0,38%
Quechua	1	0,38%
Rumano	17	6,49%
Ruso	3	1,15%
Sarakole o Soninke	2	0,76%
Tagalo	1	0,38%
Tamazight	9	3,44%
Ucraniano	4	1,53%
Urdú	1	0,38%
Wolof	2	0,76%
TOTAL	262	100%

A un nivel más específico, cada una de estas lenguas pertenece a una Familia Lingüística y es característica de una zona de origen en concreto. En la Tabla XXXVI se precisan las diferentes familias lingüísticas a las que pertenecen las lenguas propias de los 262 escolares inmigrantes. Y, en la Tabla XXXVII se especifica la zona de origen de cada una de estas lenguas.

Tabla XXXVI: Familias lingüísticas de las lenguas propias del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial y porcentajes.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	NÚMERO DE ALUMNADO INMIGRANTE	PORCENTAJE
Chinotibetana	15	5,73%
Indoeuropea	179	68,32%
Del Pacífico	1	0,38%
Sudamericana	1	0,38%
Afroasiática	49	18,70%
Nigerocongolesa	17	6,49%
TOTAL	262	100%

Tabla XXXVII: Zona de origen y lengua familiar del alumnado inmigrante escolarizado en 4º de ESO en el estudio inicial.

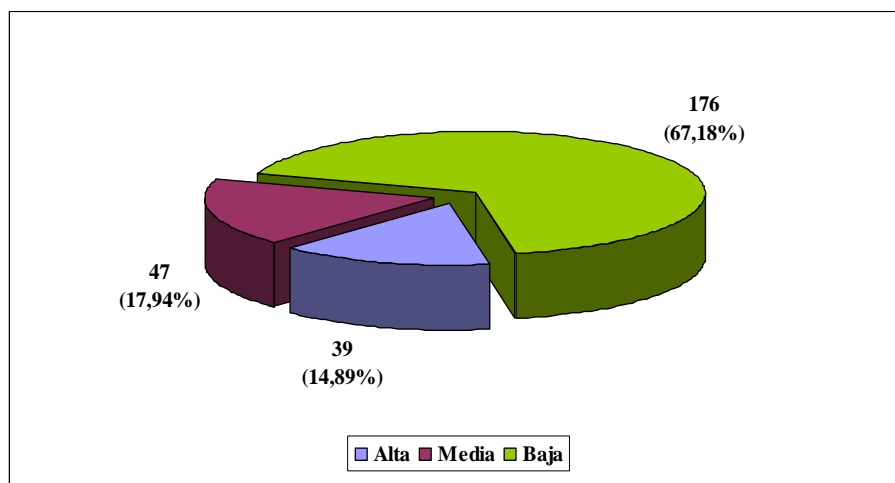
ZONA GEOGRÁFICA DE ORIGEN	LENGUA FAMILIAR
Europa Comunitaria (UE- 25)	Alemán, Inglés, Holandés, Italiano, Portugués.
Europa no Comunitaria	Armenio, Búlgaro, Rumano, Ruso, Ucraniano.
Magreb	Árabe, Tamazight.
Resto de África	Bambara, Castellano, Fang, Francés, Fula, Inglés, Mandinga, Soninké, Wolof.
Hispanoamérica	Castellano, Quechua.
Resto de América	Portugués.
Asia y Oceanía	Árabe, Holandés, Indio, Japonés, Punjabi, Tagalo, Urdú, Chino mandarín.

2.3.2.4. Situación socioprofesional y Nivel sociocultural de las familias

A continuación, en el Gráfico 33, describiremos la situación laboral (alta, media, baja) de los padres del alumnado inmigrante de 4º de ESO en el momento del estudio inicial. Seguidamente, en el Gráfico 34 analizaremos su NSC (estudios

universitarios, secundarios, primarios, sin estudios), así como los porcentajes correspondientes en ambos casos.

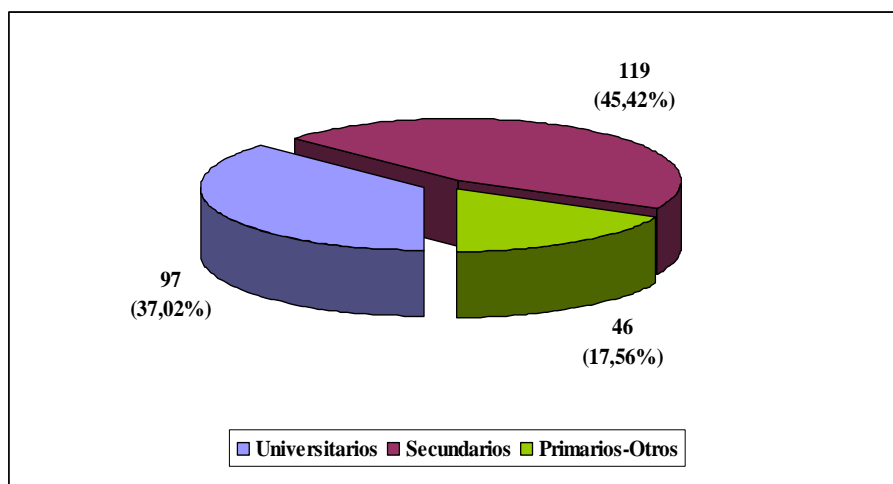
Gráfico 33: SSP de los progenitores del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial y porcentajes.



Como queda reflejado en el gráfico anterior, la situación profesional de las familias del alumnado extranjero es baja en el 67,18% de los casos, lo que significa que la ocupación laboral de los progenitores principalmente se concreta en peones, temporeros, etc. Sin embargo, con un porcentaje del 17,94% y con otro del 14,89% el resto de familias manifiestan tener una ocupación media (titulados de grado medio, cuadro medio de empresas sin titulación superior, propietarios de pequeñas empresas, auxiliares, obreros especializados, etc.) y alta (gerentes, directores, propietarios de grandes empresas o titulados de grados superiores) respectivamente.

Con estos resultados, podemos constatar cómo la población extranjera suele ocupar puestos laborales de bajo prestigio, no siempre ajustados a la formación con la que llegan al país de acogida. Y esta afirmación se desprende de la información que tenemos sobre su NSC. En el siguiente gráfico detallamos la situación sociocultural de las familias del alumnado extranjero de la muestra del estudio inicial.

Gráfico 34: NSC de las familias del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial y porcentajes.



Como se puede observar, prácticamente la mitad de las familias del alumnado inmigrante escolarizado en 4º de ESO del estudio inicial tiene estudios secundarios (ESO y bachillerato). Respecto al resto, un 37,02% tiene estudios universitarios y con un 17,56% se encuentran los progenitores con estudios primarios y otras situaciones.

Coherentemente con lo expuesto anteriormente, en el análisis de estas dos variables podemos constatar cómo un alto porcentaje de las familias del alumnado inmigrante de la muestra trabaja por debajo de la formación con la que llega al país de acogida. Por poner un ejemplo, el 67,18% de este colectivo ocupa un puesto laboral bajo y, sin embargo, solamente afirman tener únicamente estudios primarios o estar en otras situaciones, como por ejemplo, no tener estudios el 17,56% de las familias de los encuestados.

2.3.2.5. *Tiempo de Estancia en el Estado-Cataluña*

En la siguiente tabla presentamos la información referente al tiempo que hace que el alumnado inmigrante del estudio inicial reside en el Estado-Cataluña. Para

presentar los datos distribuiremos la información en tres categorías: menos de 3 años, de 3 a 6 años y más de 6 años, así como los porcentajes correspondientes en cada uno de los casos.

Tabla XXXVIII: TE en el Estado-Cataluña del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial y porcentaje.

TE ESTADO-CATALUÑA	ALUMNADO INMIGRANTE	%
MENOS de 3 AÑOS (-3)	88	33,59%
DE 3 a 6 AÑOS (3-6)	86	32,82%
MÁS de 6 AÑOS (+6)	88	33,59%
TOTAL INMIGRANTES	262	100,00%

Como se refleja en la tabla anterior, existe un equilibrio en toda la muestra estudiada respecto al tiempo que lleva en Cataluña. De los 262 sujetos inmigrantes que han participado en el estudio inicial, un 33,59% lleva menos de 3 años en Cataluña coincidiendo en porcentaje con el alumnado que hace más de 6 años que reside en esta misma Comunidad. Solamente queda algo por debajo el alumnado que dice residir en Cataluña entre 3 y 6 años, con un 32,82%.

No obstante, si tenemos en cuenta al alumnado que ya ha nacido en el Estado-Cataluña, los datos anteriores sufren alguna variación. Concretamente, como puede observarse en la siguiente tabla, la población que dice residir en Cataluña desde hace más de 6 años se reduciría a un 23,28% frente a las otras dos categorías si tenemos en cuenta el alumnado que afirma haber nacido en la nueva sociedad de acogida (un 10,31%).

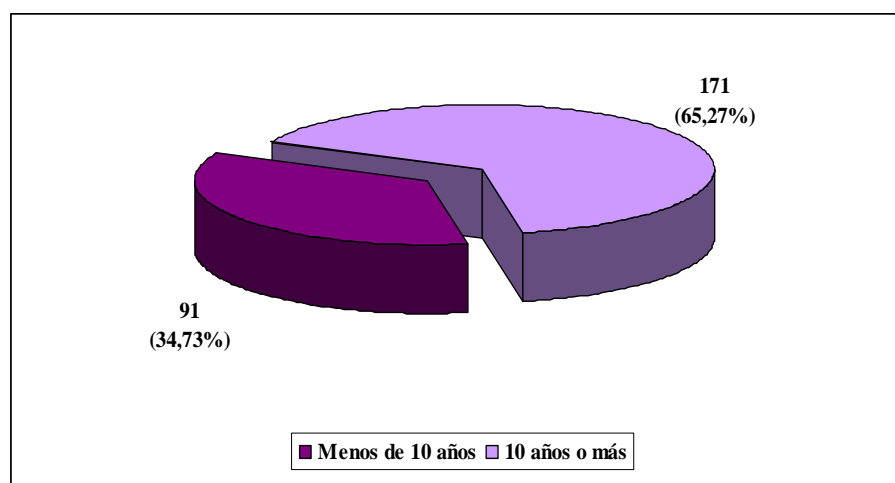
Tabla XXXIX: TE en el Estado-Cataluña contemplando, además, la población nacida en la comunidad y porcentajes.

TE ESTADO-CATALUÑA	ALUMNADO INMIGRANTE	%
MENOS de 3 AÑOS (-3)	88	33,59%
DE 3 a 6 AÑOS (3-6)	86	32,82%
MÁS de 6 AÑOS (+6)	61	23,28%
NACIDO EN EL ESTADO – CATALUÑA	27	10,31%
TOTAL INMIGRANTE	262	100,00%

2.3.2.6. Edad de llegada al Estado - Cataluña

En el Gráfico 35 se detalla la franja de edad que tenían estos chicos y chicas de origen inmigrante cuando llegaron a Cataluña. En coherencia con lo expuesto anteriormente en el primer apartado de este bloque, en base a estudios precedentes, presentaremos los resultados de esta variable agrupados de la siguiente manera: menos de 10 años, 10 años o más, así como los porcentajes correspondientes.

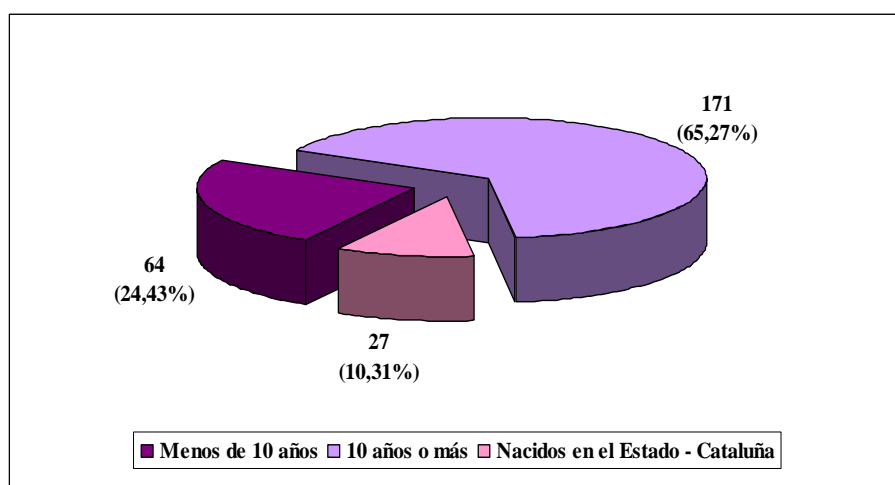
Gráfico 35: E del alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial y porcentajes.



A nivel general, en el gráfico anterior se observa como prácticamente dos terceras partes del alumnado inmigrante de la muestra del estudio inicial llegó a Cataluña con 10 años o más y solamente un tercio llegó con menos de 10 años.

Ahora bien, para una mejor y más detallada interpretación de los resultados también utilizaremos la categoría que recoja al alumnado que ha nacido en el Estado-Cataluña. Si consideramos esta diferenciación, los datos anteriormente presentados sufren una pequeña variación. Como se puede observar en el gráfico que sigue, el alumnado con una edad de llegada de menos de 10 años disminuye levemente, mientras que el número de alumnos que llegaron con 10 años o más se mantiene igual.

Gráfico 36: E teniendo en cuenta el alumnado inmigrante nacido en el Estado-Cataluña y porcentajes.



3. ESTUDIO LONGITUDINAL: PARTICIPANTES

3.1. Selección de la muestra

En esta segunda fase del estudio (estudio longitudinal), se optó por trabajar con la totalidad del alumnado inmigrante¹²⁴ que en la primera fase de la investigación (estudio inicial) cursaban de 2º de ESO y que estaba escolarizado en cinco de los diez centros de Educación Secundaria Obligatoria escogidos para el estudio inicial. Cada uno de los cinco centros seleccionados, además de acoger un número elevado de alumnado inmigrante, cumplía con el criterio de presencia de las diferentes zonas de origen. Por ese motivo, a partir de los datos facilitados por el Departament d'Educació, los institutos seleccionados para aplicar las pruebas en catalán y en castellano fueron los siguientes:

- IES Guissona (Gissona, Lleida).
- IES Maragall (Barcelona).
- IES Gaudí (Reus, Tarragona).
- IES Santa Eugènia (Girona).
- IES Montgrí (Torroella de Montgrí, Girona).

De manera más concreta, el número de alumnos de cada centro que ha participado en el estudio se determina en la Tabla XL.

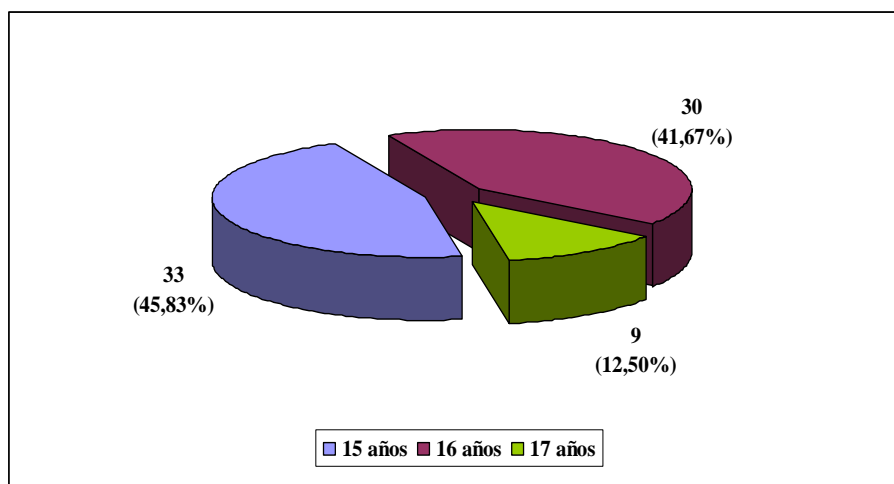
¹²⁴ De la misma manera que en el estudio inicial, a lo largo del trabajo longitudinal utilizaremos indistintamente el término alumnado inmigrante y extranjero para aquellos escolares con nacionalidad extranjera y con una lengua propia diferente a la catalana o la castellana. Asimismo, el alumnado proveniente de países americanos que tienen como L1 el castellano también formará parte del colectivo de alumnos procedente de la inmigración.

Tabla XL: Distribución del alumnado inmigrante del estudio longitudinal según el instituto y la provincia de referencia.

CENTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	NÚMERO DE ALUMNADO INMIGRANTE
IES Guissona (Guissona, Lleida)	7
IES Maragall (Barcelona)	15
IES Gaudí (Reus, Tarragona)	12
IES Santa Eugènia (Girona)	17
IES Montgrí (Torroella de Montgrí, Girona)	21
TOTAL	72

En el momento de aplicar por segunda vez las pruebas de conocimiento lingüístico en catalán y en castellano, así como el cuestionario sociolingüístico, personal y familiar (curso escolar 2008/2009), todos los alumnos y alumnas ya cursaban 4º de ESO y tenían una edad comprendida entre los 15 y los 17 años. En el siguiente gráfico se concreta el número de alumnos con 15 años, con 16 y con 17, además de los porcentajes correspondientes en cada caso.

Gráfico 37: Distribución por edad del alumnado inmigrante del estudio longitudinal cuando cursaba 4º de ESO (curso escolar 2008/2009).



A pesar de los 9 sujetos que afirman tener 17 años, el resto de la muestra queda muy equilibrada respecto a la edad. Concretamente, 33 alumnos dicen tener 15 años (45,83%) y 30 alumnos 16 años (41,67%).

3.2. Composición de la muestra

Después de la muerte experimental de varios sujetos, la muestra final se compone de 72 alumnos inmigrantes que en el estudio inicial estaban escolarizados en 2º de ESO y en la segunda fase del estudio (estudio longitudinal) cursaban 4º de ESO. Debemos especificar que entre esta muerte experimental se encuentran aquellos alumnos que entre el curso escolar 2006/2007 (estudio inicial) y el curso 2008/2009 (estudio longitudinal) habían abandonado el instituto, y aquellos a los que no se les aplicaron algunas o todas las pruebas, en el estudio inicial o en el estudio longitudinal, por motivos familiares, por enfermedades, etc.

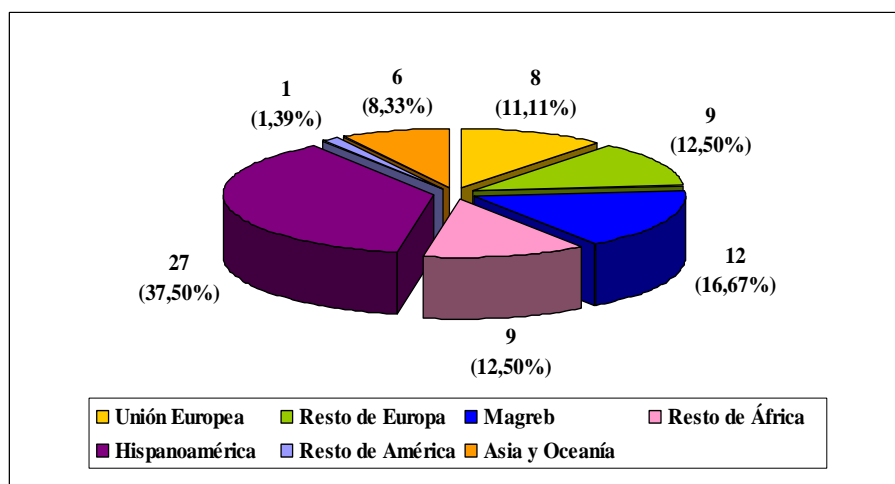
3.3. Características de la muestra

Igual que en el apartado anterior, a continuación describiremos las características de la muestra del estudio longitudinal en función de las variables controladas en esta parte de la investigación.

3.3.1. Área de origen

Como sucede con el conjunto de alumnado inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial, entre los 72 sujetos implicados en el estudio longitudinal también podemos diferenciar siete zonas de origen diferente. En el siguiente gráfico se recogen las diferentes áreas geográficas de procedencia del alumnado inmigrante que ha participado en el estudio longitudinal (72 alumnos), así como el número concreto de sujetos que pertenecen a cada una de ellas.

Gráfico 38: Zona geográfica de origen del alumnado inmigrante del estudio longitudinal y porcentajes.



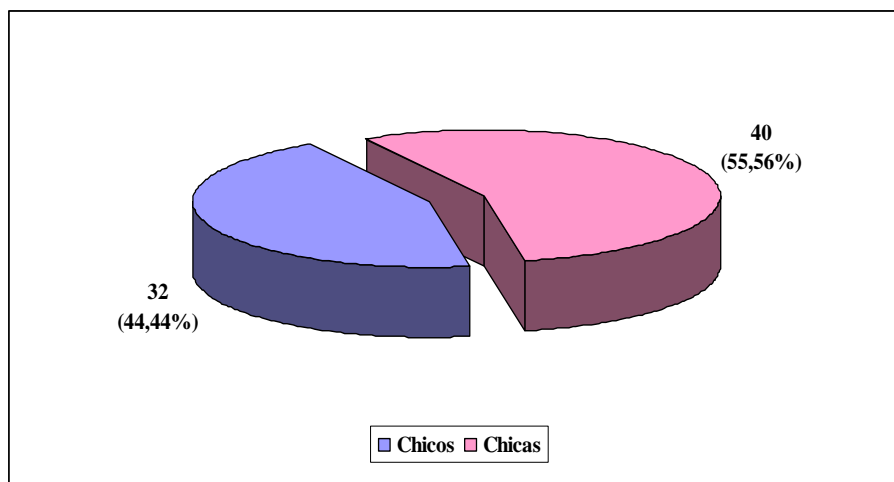
Si analizamos el gráfico anterior, el origen más representado es el hispanoamericano con 27 sujetos (37,50%), seguido del magrebí con 12 alumnos

(16,67%) y del perteneciente al Resto de Europa (Europa no Comunitaria) y Resto de África con 9 sujetos cada uno de ellos (12,50%). Finalmente, le sigue el colectivo de la Europa Comunitaria (UE-25) (11,11%), el de Asia y Oceanía (8,33%), para terminar con el que proviene del Resto de América (1,39%).

3.3.2. Género

Respecto al género, la muestra está muy equilibrada. Entre los sujetos implicados en el estudio longitudinal podemos diferenciar 40 alumnas y 32 alumnos. Concretamente, la distribución porcentual respecto a esta variable queda representada en el siguiente gráfico:

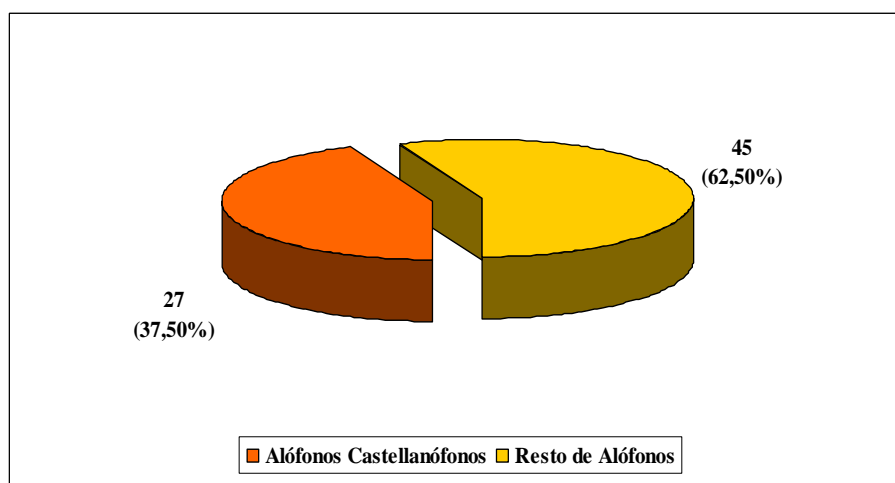
Gráfico 39: Distribución por porcentajes del género del alumnado inmigrante del estudio longitudinal.



3.3.3. Condición Lingüística Familiar y Familia Lingüística

La condición lingüística familiar de los 72 alumnos que han participado en el estudio longitudinal corresponde a la categoría de Alófonos. En ella, podemos diferenciar dos grandes bloques: por un lado, tendríamos a los 27 alumnos que dicen tener el castellano como L1 y, por otro lado, a los 45 estudiantes de origen inmigrante cuya lengua propia no es ni el catalán ni el castellano. En el siguiente gráfico dividimos la muestra según estas dos categorías.

Gráfico 40: Distribución de la CLF según si el alumnado inmigrante del estudio longitudinal es Alófono Castellánófono o pertenece al Resto de Alófonos y porcentajes.



Pero a pesar de esta distinción, y a modo de concretar la diversidad lingüística de la muestra, en la Tabla XLI procederemos a determinar qué L1 alófonas caracterizan a los 72 sujetos de origen inmigrantes, así como el número de alumnos que hablan cada una de ellas.

Tabla XLI: Lengua familiar del alumnado inmigrante del estudio longitudinal y porcentajes.

LENGUA FAMILIAR ALÓFONA	NÚMERO DE ALUMNOS INMIGRANTE	PORCENTAJE
Alemán	1	1,39%
Árabe	9	12,50%
Búlgaro	1	1,39%
Castellano	27	37,50%
Chino Mandarín	3	4,17%
Francés	4	5,56%
Fula	3	4,17%
Griego	1	1,39%
Húngaro	1	1,39%
Italiano	1	1,39%
Mandinga	3	4,17%
Portugués	2	2,78%
Punjabi	1	1,39%
Rumano	5	6,93%
Sarakole o Soninké	2	2,78%
Tamazight	5	6,93%
Ucraniano	2	2,78%
Urdú	1	1,39%
TOTAL	72	100%

De manera más concreta, las familias lingüísticas de las lenguas del alumnado inmigrante de la muestra y su zona de origen de procedencia se determinan, respectivamente, en las Tablas XLII y XLIII.

Tabla XLII: Familias lingüísticas de las lenguas propias del alumnado inmigrante del estudio longitudinal y porcentajes.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	NÚMERO DE ALUMNADO INMIGRANTE	PORCENTAJE
Chinotibetana	3	4,17%
Indoeuropea	47	65,28%
Afroasiática	14	19,44%
Nigerocongolesa	8	11,11%
TOTAL	72	100%

Tabla XLIII: Zona de origen y lengua familiar del alumnado inmigrante del estudio longitudinal.

ZONA GEOGRÁFICA DE ORIGEN	LENGUA FAMILIAR
Europa Comunitaria (UE-25)	Alemán, Griego, Húngaro, Italiano, Portugués.
Europa no Comunitaria	Búlgaro, Rumano, Ucraniano.
Magreb	Árabe, Tamazight.
Resto de África	Francés, Fula, Mandinga, Soninké.
Hispanoamérica	Castellano.
Resto de América	Portugués.
Asia y Oceanía	Árabe, Punjabi, Urdú, Chino mandarín.

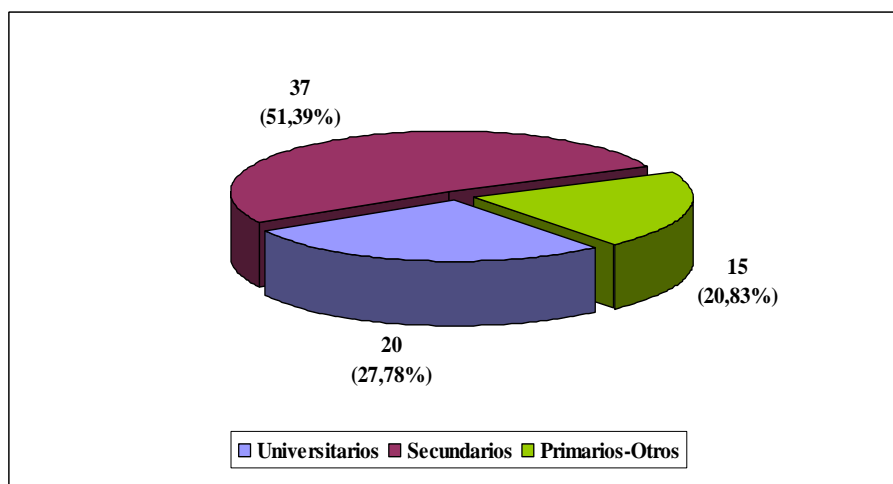
3.3.4. Nivel sociocultural de las familias

Finalmente, como hemos hecho en los dos casos anteriores (muestra de autóctonos e inmigrantes del estudio inicial), clasificaremos el NSC de las familias del alumnado inmigrante que ha participado en el estudio longitudinal, de la siguiente manera:

- NSC: Estudios Universitarios, Secundarios, Primarios-Otros (Sin estudios).

Concretamente, en el gráfico que presentamos a continuación, se describe la formación con la que se han incorporado al país de acogida los progenitores del alumnado inmigrante de la muestra del estudio longitudinal. En él se puede observar cómo 57 de estas familias (un 79,17%) tienen nivel de estudios universitarios (20 progenitores) y secundarios (37 progenitores), mientras que solamente 15 familias, que representa el 20,83% de los casos, se situarían con un NSC más bajo (nivel de estudios primarios u otras situaciones).

Gráfico 41: NSC de los progenitores del alumnado inmigrante del estudio longitudinal y porcentajes.



4. MATERIALES

Para la realización de este estudio se han utilizado dos tipos de instrumentos diferentes. Por un lado, después de la revisión de diversas investigaciones que han tenido como objeto de estudio el análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante (Navarro y Huguet, 2005; 2010; Huguet, 2008; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008), hemos optado por tomar como modelo las pruebas elaboradas por Bel, Serra y Vila (1991, 1993). De manera más concreta, para este trabajo hemos manejado una prueba en lengua castellana y otra prueba en lengua catalana que nos permiten evaluar el conocimiento en ambas lenguas.

Por otro lado, hemos utilizado un cuestionario de datos sociolingüísticos, personales y familiares que ha sido reelaborado y adaptado a las características sociolingüísticas y curriculares actuales de los escolares recién llegados y autóctonos, matriculados en los centros de Educación Secundaria de Cataluña, inicialmente realizado por Huguet y Janés (2005). De manera más concreta, en este cuestionario se recoge información referente a la lengua familiar, SSP de los progenitores, el NSC de las familias y el TE en Cataluña, entre otros aspectos.

A continuación procederemos a explicar los instrumentos anteriormente destacados, perfilando, en cada uno de los casos, cómo se obtienen las categorías de las diferentes variables.

4.1. Evaluación del conocimiento lingüístico en castellano y en catalán

Para evaluar el conocimiento en lengua castellana y catalana del alumnado estudiado hemos recurrido al uso de pruebas psicolingüísticas. Concretamente nos hemos servido de las pruebas estándar que fueron elaboradas por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) por Bel, Serra y Vila (1991, 1993). Estas pruebas, además de ser aplicadas en este estudio, ya han sido utilizadas en numerosas investigaciones previas, dirigidas, principalmente, a evaluar el conocimiento lingüístico del alumnado escolarizado en programas de inmersión lingüística (Bel, Serra y Vila, 1992, 1993, 1994; Arnau, Bel, Serra y Vila, 1994; Serra, 1997), además de emplearse recientemente para estudios con alumnado procedente de la inmigración (Navarro y Huguet, 2005; 2010; Huguet, 2008; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008).

Somos conscientes de la controversia que comporta trabajar con el concepto de habilidad lingüística¹²⁵, del problema que plantea el criterio de medición en la evaluación educativa, además de las restricciones metodológicas que suscita el cotejo de los resultados. Por tanto, en este estudio se ha recurrido al uso de unas pruebas de competencias lingüísticas que no responden a las tradicionales pruebas de nivel, sino más bien a aquellas referidas a baremos. Es decir, se evalúa el conocimiento lingüístico del alumnado y no los objetivos que se persiguen en los respectivos cursos escolares.

¹²⁵ En lo que respecta al concepto de habilidad lingüística, es frecuente observar en numerosos trabajos la distinción entre habilidad comunicativa y habilidad lingüística formal. La primera se refiere a la capacidad de procesar (tanto interpretar como producir) mensajes verbales significativos apropiados en una situación dada, y la segunda tiene que ver con la capacidad de producir (y distinguir) expresiones formalmente correctas.

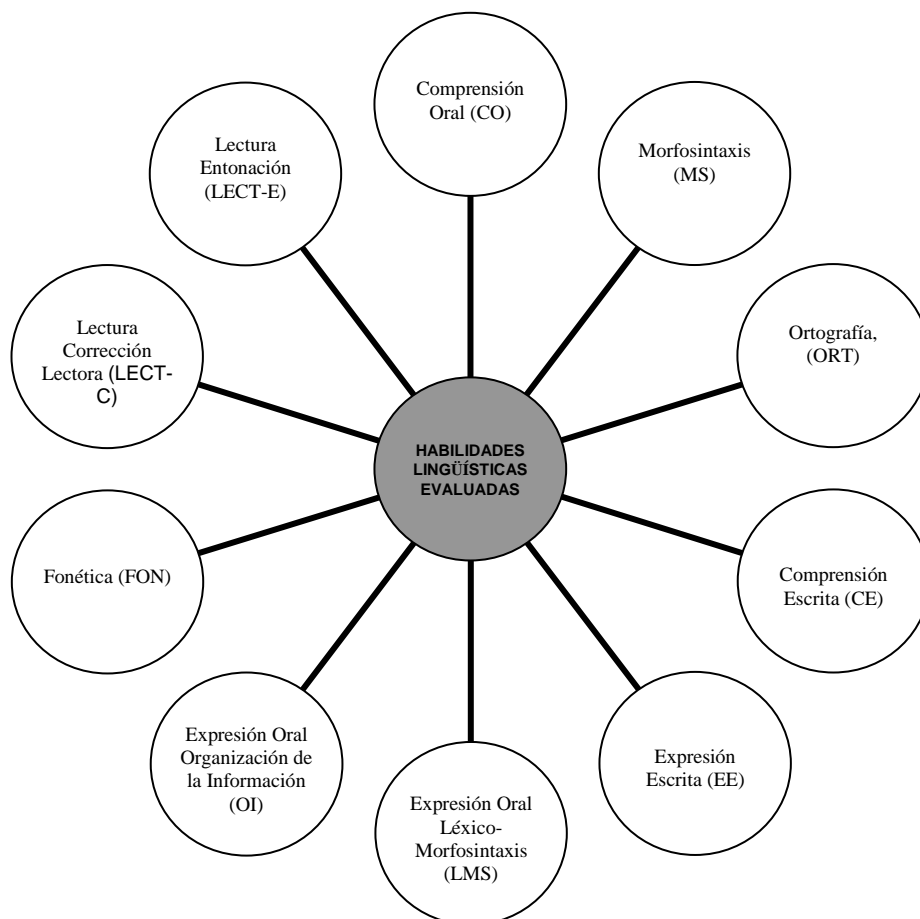
Asimismo, a pesar de conocer la importancia que tiene el estudio del lenguaje en contextos naturales, en este caso se ha optado por unas pruebas que evalúan y analizan aspectos preestablecidos de carácter formal, a pesar que alguna de las subpruebas tanto de lengua catalana como de lengua castellana presenta un carácter más abierto. Por tanto, las habilidades que se pretenden medir en la investigación comprenden las competencias adquiridas en sentido amplio, no exclusivamente las conseguidas a través de los aprendizajes escolares (Serra, 1997). En concreto, en esta prueba se tienen en cuenta tanto la producción como la recepción del lenguaje del alumnado inmigrante en ambas lenguas.

En resumen, los principales motivos que nos han llevado a escoger estos instrumentos para la evaluación de la competencia lingüística del presente trabajo de investigación se concretarían:

- Por las características propias del alumnado y los objetivos perseguidos en la investigación.
- Por el interés de evaluar la capacidad lingüística del alumnado, tanto delante de actividades propias del contexto escolar como en algunas habilidades lingüísticas de carácter más abierto.

Pero, si profundizamos un poco más en las pruebas de castellano y de catalán que evalúan las diferentes habilidades lingüísticas consideradas en el estudio, podemos diferenciar los siguientes aspectos (véase figura 9).

Figura 9: Clasificación de las diez habilidades lingüísticas (subpruebas) que conforman las pruebas de competencia lingüística en catalán y en castellano.



Por lo general, ambas pruebas de competencia lingüística (castellano y catalán) constan de dos partes. Por un lado, encontramos la colectiva. En ella se requiere el apoyo del dossier o cuaderno que el investigador facilita a cada uno de los alumnos y dónde se concentran el total de las pruebas escritas (CO, MS, ORT, CE, EE). Y, por otro lado, nos encontramos con una prueba de carácter individual que corresponde a la parte oral de la prueba (LMS, OI, FON, LECT-C, LECT-E). Consecuentemente, para ambas pruebas fue preciso concretar un tiempo límite de aplicación.

En la siguiente tabla se presenta la clasificación de los diferentes contenidos que se trabajan en cada subprueba, así como los ejercicios concretos de las pruebas que evalúan cada uno de estos aspectos.

Tabla XLIV: Clasificación de las subpruebas, contenidos y ejercicios de las pruebas de evaluación lingüística en castellano y catalán.

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	CONTENIDOS	EJERCICIO	
		CAS	CAT
<i>Comprensión Oral (CO)</i>	Interpretación e identificación de textos.	1	1
	Reconocimiento de textos de tipología diversa.	2	2
	Modismos, locuciones y frases hechas.	3	3
	Reconocimiento de léxico específico de otras áreas.		4
	Comprensión de textos	4	5
<i>Morfosintaxis (MS)</i>	Formación de plurales.	5	6
	Flexión verbal y derivación.	6	7
	Sustitución de palabras dentro de la frase y uso de conectores.	7	8
	Identificación dentro de la frase de: En la prueba de castellano de: nombres, adjetivos y verbos. En la prueba de catalán: de nombres, adjetivos, verbos y adverbios.	8	9
<i>Fonética (FON)</i>	Discriminación fonética.	9	10
	Reproducción de sonidos.	19	20
	Fonética de lectura.	20	21
<i>Ortografía (ORT)</i>	Dictado.	10	11
<i>Comprensión Escrita (CE)</i>	Interpretación de órdenes.	11	12
	Identificación de la información básica de un texto.	12	13
	Utilización de estrategias para una buena comprensión.	13	14
	Identificación de palabras según su significado.	14	15
<i>Expresión Escrita (EE)</i>	Producción de un texto.	15	16
<i>Expresión Oral Léxico Morfosintáctico (LMS)</i>	Producción de un mensaje oral.	16	17
	Producción de frases.	17	18
<i>Expresión Oral Organización de la Información (OI)</i>	Organización de la información.	18	19
<i>Lectura Corrección (LECT-C) y</i>	Corrección	20	21
	Entonación	20	21
<i>Lectura Entonación (LECT-E)</i>	Rapidez	20	21
	Diccionario		22

Como se puede observar, a pesar de que los ejercicios de ambas pruebas prácticamente son análogos, en la de lengua catalana encontramos algún ejercicio más. En primer lugar, existe una actividad que pretende recoger el reconocimiento del léxico próximo a asignaturas como las de conocimiento del medio social y natural. En segundo lugar, se presenta una tarea que requiere el uso del diccionario para buscar dos palabras y seleccionar entre diversas opciones la definición de cada uno de los conceptos según el significado que tenga una frase que se le lee al encuestado. Pero, además, existe un tercer aspecto que recoge la prueba de lengua catalana y no la de lengua castellana: la búsqueda en un texto de tres adverbios.

Llegados a este punto, y a modo de concreción, en la siguiente tabla pasamos a detallar el contenido de cada una de las subpruebas y habilidades lingüísticas evaluadas en cada una de ellas. El motivo de ello es poder especificar qué se hace y cómo en cada uno de los casos estudiados.

Tabla XLV: Descripción de la prueba.

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA
<i>Comprensión Oral (CO)</i> ¹²⁶	Interpretación e identificación de textos.	Consta de cinco series con cuatro dibujos cada una. En cada una de las series el alumno escucha dos veces un texto que corresponde a uno de los dibujos. El alumno debe terminar reconociendo el dibujo que se corresponde con la frase que lee el investigador (Este tipo de actividad se realiza para la prueba en lengua castellana y para la prueba en lengua catalana).
	Reconocimiento de textos de tipología diversa.	Consta de cuatro textos con distinta tipología que el encuestador lee en voz alta al alumnado. Después de la lectura de cada uno de los textos, el alumno, individualmente, escribe el número del texto que se ha leído en la casilla correspondiente a ese texto (por ejemplo, después de que el investigador lea el primer texto, los alumnos deberán poner el

¹²⁶ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

		número uno en la casilla correspondiente, un dos cuando se lea el segundo texto, etc). Para ello, en el cuadernillo de ejercicios aparecen diferentes opciones de tipos de texto (se dan instrucciones, se hace una descripción, se narran unos hechos, se dan explicaciones sobre personas, se expresan sentimientos, unos personajes hablan) entre las que se debe escoger una, la correcta, en cada caso. (Este tipo de actividad se realiza tanto para la prueba en lengua castellana como para la prueba en lengua catalana).
	Modismos y locuciones.	Esta actividad tiene el mismo funcionamiento que el ejercicio de interpretación e identificación de textos. La única diferencia la encontramos en que, en este caso, los textos son modismos, locuciones o expresiones de sentido figurado donde el alumno debe reconocer el dibujo que se corresponde con la frase que lee el encuestador. (En este caso, esta tarea también se realiza tanto para la prueba en lengua castellana como para la prueba en lengua catalana).
	Reconocimiento de léxico específico.	Esta actividad requiere la identificación exacta de la palabra que define cada una de las seis imágenes que tiene el alumno en el cuadernillo. Para cada una de ellas el encuestador lee cuatro posibles respuestas. El alumno, en cada uno de los casos, debe marcar mediante una cruz si la respuesta correcta es la: a, b, c o d. (Este ejercicio es exclusivo de la prueba en lengua catalana).
	Comprensión de textos	Consta de dos textos que lee el encuestador por separado. Una vez se lee el primer texto, se formulan cuatro preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una. El alumno debe marcar con una cruz la respuesta correcta en cada caso. Y lo mismo con el segundo texto. (Este tipo de actividad se realiza para la prueba en lengua castellana y para la prueba en lengua catalana)
<i>Morfosintaxis (MS)</i> ¹²⁷	Formación de plurales.	Consta de cinco frases que el alumno debe transformar, modificando el número y/o el género de algunas expresiones. (En ambas pruebas encontramos una actividad con esta

¹²⁷ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección. Los ejercicios de “Flexión verbal y derivación”, así como el de “Sustitución de palabras dentro de la frase y uso de conectores”, suponen el 75 % de dicha puntuación.

		finalidad).
	Flexión verbal y derivación.	Este ejercicio consta de dieciséis actividades formadas por diferentes frases incompletas. El alumno tiene que escribir, en la forma adecuada, un verbo que aparece entre paréntesis (3 actividades), o una expresión verbal que tenga el mismo significado que la que aparece en el paréntesis (5 actividades). Asimismo, tienen que escribir derivados de las palabras que aparecen entre paréntesis (8 actividades). (Este tipo de actividad se realiza tanto para la prueba en lengua castellana como para la prueba en lengua catalana).
	Sustitución de palabras dentro de la frase y uso de conectores.	Consta de trece frases que se presentan por escrito y donde falta una expresión. El alumno tiene que elegir una de las tres opciones que se le presentan en cada frase. Los elementos a completar son calificativos, determinantes, pronombres, perífrasis verbales, preposiciones. (En ambas pruebas encontramos una actividad con esta finalidad).
	Identificación dentro de la frase de: -Nombres, adjetivos y verbos (en la prueba de castellano). -Nombres, adjetivos, verbos y adverbios (en la prueba de catalán).	A partir de un pequeño texto escrito que se facilita al alumno mediante el cuaderno de la prueba, se deben identificar en él, y escribirlos en un cuadro elaborado a esos efectos: tres nombres, tres adjetivos y tres verbos en la prueba castellana. Y, además, en el caso de la prueba que evalúa el conocimiento en lengua catalana, también se deben identificar tres adverbios.
<i>Fonética (FON)</i> ¹²⁸	Discriminación fonética (se realiza en el transcurso de la prueba colectiva).	Para la realización de este ejercicio, al alumno se le leen dos veces doce palabras, organizadas en tres series de cuatro palabras cada una. Cada una de las series presenta dos fonemas que se pueden prestar a confusión según la lengua de la prueba. El alumno ha de marcar mediante una cruz el fonema que está pronunciando el encuestador.
	Reproducción de sonidos (se realiza en la	Se presentan una serie de dibujos. Cada uno de ellos supone la producción de unos sonidos que el investigador va evaluando su

¹²⁸ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

	prueba oral).	producción (correcta o errónea). La manera de proceder es la siguiente: al alumno se le van mostrando los dibujos y a medida que se les presentan se les hace una pregunta sobre ellos con la intención de que las vaya contestando correctamente. (Esta tarea también se realiza tanto para la prueba en lengua castellana como para la prueba en lengua catalana).
	Fonética de lectura (se realiza en la prueba oral).	En este caso cada alumno se enfrenta a la lectura de un texto. Inicialmente lo lee en silencio para posteriormente leerlo en voz alta. Se valoran los ítems incorrectos de fonética que vienen especificados en las normas de aplicación. (Tanto para la prueba de catalán como para la de castellano ya se han determinado los fonemas que se deben observar y, además, el encuestador los tiene especificados en la lectura para facilitar su corrección en cada una de las pruebas).
<i>Ortografía (ORT)</i> ¹²⁹	Dictado.	Consiste en un dictado de ocho frases para cada prueba (castellana y catalana) del que se seleccionan 18 elementos representativos de las principales dificultades ortográficas de la lengua castellana, así como 19 más para la lengua catalana.
<i>Comprensión Escrita (CE)</i> ¹³⁰	Interpretación de órdenes.	El alumnado tiene que numerar seis frases desordenadas de un texto según el orden exacto en que se realiza la acción (buscar un libro en la biblioteca para la prueba de conocimiento en catalán o realizar un puzzle para la prueba de castellano).
	Identificación de la información básica de un texto.	Los alumnos deben leer una noticia de cuatro o cinco líneas para posteriormente contestar por escrito a cinco preguntas que se le plantean referentes a ella. (Se realiza tanto en la prueba de castellano como en la de catalán y, como viene ocurriendo con el resto de actividades, el texto es diferente en cada una de las pruebas).
	Utilización de estrategias para una buena comprensión.	En esta ocasión los alumnos se enfrentan a la lectura de un texto en el que es necesario completarlo con las palabras que faltan. (En ambas pruebas encontramos una actividad con esta finalidad).
	Identificación de	En esta actividad se deben completar siete

¹²⁹ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

¹³⁰ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

	palabras según su significado.	frases que se presentan de manera escrita, bien con antónimos bien con sinónimos. Además, también hay cuatro frases y expresiones de sentido figurado, con cuatro posibles respuesta en cada una. En cada uno de los casos el alumno deberá seleccionar la opción correcta. (De nuevo, esta tarea también se realiza tanto para la prueba en lengua castellana como para la prueba en lengua catalana).
<i>Expresión Escrita (EE)</i> ¹³¹	Producción de un texto.	En esta prueba se pide al alumnado que escriba un texto a elegir entre tres temáticas posibles. Se valoran el número de palabras, así como los errores de tipo ortográfico, morfosintáctico, léxico, muletillas y palabras ilegibles. (En el caso de la prueba castellana las temáticas son: escribir una carta a una nueva compañera de clase, escribir una carta al director de un camping o escribir una carta a una familia que llega nueva al barrio; mientras que para realizar un texto escrito en lengua catalana se puede escoger entre: escribir una carta de agradecimiento a los monitores de una granja escuela, escribir una carta al autor de un libro o escribir una carta al Concejal de Transporte).
<i>Expresión Oral Léxico Morfosintáctico (LMS)</i> ¹³²	Producción de un mensaje oral.	De manera consecutiva e individual, a los alumnos se les presentan dos historietas divididas en cuatro viñetas cada una. Para cada una de las historietas se les pide que, una vez las han observado atentamente, expliquen de manera detallada y sucesiva que es lo que ocurre en cada una de ellas. A la hora de ser puntuadas solamente se tienen en cuenta las dos primeras frases que se elaboran de cada viñeta. Y, además, se asignan los puntos para cada viñeta según los lexemas nuevos que tenga y según el número de errores. (Las dos historietas que se presentan en catalán son diferentes de las dos historietas que tienen que explicar en castellano).

¹³¹ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

¹³² Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

	Producción de frases.	En esta actividad al alumnado se les presentan 10 imágenes diferentes. Para cada una de ellas se le hace una pregunta con la finalidad que el alumno formule una frase. En este caso se mide una respuesta simple: una frase o la palabra adecuada a cada imagen. Después de la respuesta del alumno en cada imagen, el evaluador pasa a la siguiente fotografía sin dar una doble oportunidad en el caso de error (Aunque con imágenes diferentes, esta actividad se realiza tanto en la prueba de castellano como en la de catalán).
<i>Expresión Oral Organización de la Información (OI)</i> ¹³³	Organización de la información.	Al alumno o alumna se le presenta una escena para la prueba de lengua catalana y otra para la prueba de lengua castellana. En cada una de las pruebas, inicialmente se pide al alumno que la observe y posteriormente que explique todo lo que ve y está sucediendo en ella. Para realizar este ejercicio el alumno tiene el soporte visual de la imagen mientras da la explicación. En este caso se valora el orden estructural narrativo, el equilibrio o proporción de las partes del discurso, la precisión léxica y adjetivación de las palabras, la repetición, el salto o información interrumpida por otra, y el vacío o laguna de información que dificulte la comprensión del texto.
<i>Lectura Corrección (LECT-C)</i> ¹³⁴ y <i>Lectura Entonación (LECT-E)</i> ¹³⁵	Corrección	Con el mismo texto en el que se evalúa la fonética en la prueba individual de lectura tanto en catalán como en castellano (contenido: fonética de lectura), también se valoran las correcciones que realizan durante el proceso de lectura, anotando el número total de las mismas: repeticiones de letras o sílabas, sustituciones de fonemas, etc.
	Entonación	Recurriendo al mismo texto anterior, se valoran los errores de entonación que realiza durante el proceso de la lectura (en ambas pruebas), anotando el número total de las mismas. Se consideran errores tanto el interpretar mal los signos de puntuación del

¹³³ Tiene una puntuación global de 100 puntos que viene especificada en las tablas de corrección.

¹³⁴ Tiene una puntuación global de 100 puntos, en función del número de correcciones o errores, y que viene especificada en las tablas de corrección.

¹³⁵ Tiene una puntuación global de 100 puntos, en función del número de correcciones o errores, y que viene especificada en las tablas de corrección.

		texto como las pausas entre dos palabras.
	Rapidez	En este caso se estima el tiempo exacto que el alumno ha tardado en leer el texto que también ha sido utilizado para evaluar la fonética de lectura, entonación y corrección. (Se mide el tiempo que tardan en leer el texto de la prueba de castellano y, de la misma manera, cuando realizan la prueba de catalán, también se mide el tiempo que tardan en leer el texto concreto de esa prueba).
	Diccionario	El alumno tiene que buscar dos palabras que el encuestador le facilita de manera consecutiva. Una vez conoce la primera palabra que ha de buscar, se le presta un diccionario y durante un minuto deben encontrarla. Posteriormente, el encuestador procede a leer una frase que contiene esa palabra de tal manera que el alumno seleccione, entre cuatro opciones, el significado que adquiere ese concepto en la frase. (Únicamente encontramos esta actividad en la prueba de lengua catalana).

En lo referente a las puntuaciones, a nivel general, todas las habilidades lingüísticas evaluadas se puntúan de 0 a 100 en función de los errores cometidos en cada uno de los ejercicios de cada subprueba.

Pero además de estas puntuaciones, se definen dos categorías más a partir de los resultados de cada subprueba. Concretamente, estas puntuaciones hacen referencia, por un lado, a la media que se extrae del total de las puntuaciones que se han obtenido en la parte escrita de la prueba, la cual pasa a denominarse PG1. Mientras que, por otro lado, la PG2 es la media que se extrae de las puntuaciones obtenidas del total de las pruebas escritas más el total de los resultados de la prueba oral. Para finalizar, en la siguiente tabla se concretan las subpruebas que son necesarias para calcular la PG1 y la PG2.

Tabla XLVI: Composición de las puntuaciones globales PG1 y PG2 y la fórmula para su cálculo.

PUNTUACIÓN GLOBAL 1 (PG1)	
PRUEBAS ESCRITAS	FÓRMULA DE LA PG1
Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE).	$PG1 = \frac{CO + MS + ORT + CE + EE}{5}$
PUNTUACIÓN GLOBAL 2 (PG2)	
PRUEBAS ESCRITAS Y ORALES	FÓRMULA DE LA PG2
Comprensión Oral (CO), Morfosintaxis (MS), Ortografía, (ORT), Comprensión Escrita (CE), Expresión Escrita (EE), Expresión Oral Léxico Morfosintáctico (LMS), Expresión Oral Organización de la Información (OI), Fonética (FON), Lectura Corrección (LECT-C), Lectura Entonación (LECT-E).	$PG2 = \frac{CO + MS + ORT + CE + EE + LMS + OI + FON + LECT-C + LECT-E}{10}$

4.2. Cuestionario de recogida de datos sociolingüísticos, personales y familiares.

Después de realizar una exploración en profundidad de diferentes cuestionarios, se ha optado por tomar como instrumento la encuesta diseñada por Huguet y Janés (2005). Esta encuesta nace de la revisión del modelo de encuesta sociolingüística y de actitudes elaborada por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC)¹³⁶ y

¹³⁶ Realizada a partir de un estudio previo en el País de Gales (Sharp, Thomas, Price, Francis y Davis, 1973).

diseñada inicialmente para ser aplicada en el conjunto del alumnado escolarizado en escuelas catalanas (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983). Además, esta encuesta del SEDEC ha sido utilizada con éxito en el desarrollo de estudios tanto dentro del ámbito catalán como fuera de él (Huguet y Suïls, 1998), Huguet (2001c, 2005), Huguet y González Riaño (2004) y Navarro y Huguet (2005), elemento de garantía para la aplicación de la encuesta que utilizaremos en nuestra investigación.

De manera más precisa, este modelo de partida fue reelaborado y adaptado a las características sociolingüísticas y curriculares tanto de los escolares procedentes de la inmigración como del alumnado autóctono escolarizado en los diferentes cursos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de Cataluña (Huguet y Janés, 2005). El resultado de este estudio previo dio lugar a un cuestionario que recoge diferentes aspectos, de los cuales hemos utilizado en nuestro trabajo los siguientes:

- Una serie de datos identificativos del alumno y del centro: edad, género, desde qué curso llevan matriculados en aquel centro, etc.
- Ítems que controlan las variables clásicas en este tipo de estudios: CLF, SSP, etc.
- Ítems que controlan las variables que han resultado más determinantes en los estudios previos relacionados con alumnado de origen inmigrante: país y lengua de origen, E, TE en la sociedad receptora, nivel educativo de los padres, etc.

Para finalizar y detallar las categorías de las diferentes variables que configuran este instrumento, procedemos a explicar a partir de la Tabla XLVII el cuestionario utilizado para el análisis de los datos relativos a aspectos sociolingüísticos, personales y familiares.

Tabla XLVII: Descripción del cuestionario sociolingüístico, personal y familiar.

VARIABLE	PROCEDIMIENTO	CATEGORÍAS
<i>Condición Lingüística Familiar</i>	A los ítems que van del 11 al 23, se les asigna en cada respuesta un valor de 100 a 0 (100, 50, 0), en función de la proximidad que el sujeto manifiesta hacia el catalán. A partir de aquí, se calcula la media de los ítems 11 a 17(X) y 18 a 23 (Y). Entonces, CLF= $(2X + Y)/3$.	Castellanófono (0), Bilingüe (1 a 99), Catalanófono (100). Además, en el caso de los que utilizan principalmente una lengua diferente al catalán o castellano, siguiendo los mismos parámetros tendremos otra categoría: Alófono.
<i>País de Origen: progenitores y alumno.</i>	Se obtiene a partir de la respuesta que dan los alumnos a los ítems 24, 25 y 26	Los clasificamos en función de la zona Geográfica: Europa Comunitaria, Europa no Comunitaria, Magreb, Resto de África, Hispanoamérica, Resto de América, Asia y Oceanía.
<i>Situación socioprofesional</i>	De la respuesta que se dé al ítem 27 (que acoge la situación de ambos progenitores) se considera la asignación más alta entre el padre y la madre.	Alta (apartados a y b), Media (apartados c, d y e) y Baja (apartados f y g).
<i>Nivel sociocultural</i>	Como ocurre en la variable anterior, en función de la respuesta al ítem 28 se considera la asignación más alta entre el padre y la madre.	Estudios universitarios, secundarios, primarios y otros, según los apartados a, b, c, y d respectivamente. En la opción d, también se acepta la categoría: sin estudios.
<i>Tiempo de Estancia en el Estado y en Cataluña.</i>	Se obtiene a partir de la respuesta que dan los alumnos a los ítems 29 y 30.	-3 años, 3-6 años, +6 años.
<i>Edad de llegada</i>	Se obtiene a partir del ítem 29.	Lo clasificamos en: -10 años y 10 y más años (considerando en esta última categoría los chicos/as que llegaron a partir de los 10 años de edad).

Además, los ítems del 0 al 3 recogen la información sobre el género, la edad, la lengua propia, etc., los que van del 4 a 10 nos proporcionan información

adicional sobre los usos lingüísticos en algunos contextos extrafamiliares y los ítems 31 al 33 abordan aspectos referidos a su escolarización previa, aprendizaje de la lengua castellana y catalana de sus progenitores, entre otros.

5. PROCEDIMIENTOS

Para realizar este estudio, en primer lugar nos pusimos en contacto con el Departament d'Educació a fin de obtener los permisos necesarios. Una vez obtenidos los permisos, y previa notificación desde el mismo Departament a los centros seleccionados, procedimos a desplazarnos a los institutos implicados a fin de exponerles la razón del estudio y solicitar al mismo tiempo su conformidad.

Seguidamente, para la realización de la primera parte de la investigación se comprobaron los datos del alumnado inmigrante escolarizado en cada centro tanto en 2º como en 4º de ESO. Una vez comprobadas las cifras del alumnado inmigrante matriculado en los diferentes institutos y, siguiendo las recomendaciones de los responsables del Departament d'Educació, determinamos qué cinco centros de Educación Secundaria Obligatoria, de los diez seleccionados para el estudio inicial, serían los elegidos para aplicar las pruebas de conocimiento lingüístico al alumnado inmigrante que tuvieran escolarizado en 2º de ESO.

Por lo que respecta a la aplicación, en el estudio inicial, tanto las pruebas de evaluación del conocimiento lingüístico escrito (PG1) como el cuestionario de recogida de datos sociolingüísticos, personales y familiares fueron aplicados a la totalidad de alumnado autóctono e inmigrante que cursaba 4º de ESO de los diez centros seleccionados. No obstante, solamente a una muestra seleccionada de autóctonos se le aplicó las pruebas individuales (orales) de lengua catalana y castellana. Asimismo, en este mismo período de tiempo, también se aplicaron, por primera vez, las pruebas de conocimiento lingüístico a los diferentes alumnos inmigrantes que participaron en el estudio longitudinal cuando cursaban 2º de ESO.

Además, para el desarrollo de la segunda fase del estudio (estudio longitudinal), tanto las pruebas de conocimiento lingüístico en catalán y en castellano como el cuestionario sociolingüístico, personal y familiar se aplicaron a la totalidad del alumnado procedente de la inmigración que continuaba escolarizado en los cinco centros elegidos inicialmente, dos años después de la primera aplicación (nos referimos a los 72 alumnos que por aquel entonces (estudio inicial) estaban cursando 2º curso de ESO y en el curso escolar 2008/2009 seguían matriculados en sus respectivos centros realizando 4º de ESO). De manera más concreta, para la segunda fase del estudio longitudinal fue necesario comprobar, de nuevo, el número de alumnado inmigrante que seguía escolarizado en los cinco centros seleccionados (IES Guissona, IES Maragall, IES Gaudí, IES Santa Eugènia e IES Montgrí) y que, además, durante el curso escolar 2006/2007 habían realizado todas las pruebas del estudio inicial cuando cursaban 2º de ESO.

Sobre el tiempo transcurrido para la aplicación de las pruebas fueron necesarios los meses de febrero a junio para el estudio inicial. Mientras que, para la realización del estudio longitudinal, fueron necesarios, además, los meses de febrero a mayo de 2009. Para esta segunda fase de la investigación se consideró oportuno que coincidieran los meses de aplicación con aquellos utilizados en el estudio inicial. En primer lugar, porque nos asegurábamos que habían pasado dos cursos escolares completos de una aplicación a otra y, en segundo lugar, por el interés de nuestro estudio en conocer el conocimiento lingüístico al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

En lo referente al tiempo necesario para la aplicación de las diferentes pruebas, nos encontramos con que, por un lado, para la realización de la parte colectiva de la prueba de evaluación de la competencia lingüística (catalán y castellano) se precisó entre 1 hora y media y 1 hora y cuarenta y cinco minutos en cada una de las lenguas evaluadas. Asimismo, el tiempo estimado para la realización de las pruebas orales osciló entre los 15 o 20 minutos por alumno en cada una de las lenguas, dependiendo del nivel de conocimiento lingüístico de cada sujeto.

Por otro lado, el tiempo necesario para la aplicación del cuestionario sociolingüístico, personal y familiar también osciló entre 15 y 20 minutos, según si el alumnado inmigrante dominaba o no el catalán, la lengua de la encuesta, o si nos habíamos de detener más o menos en los ítems. La aplicación fue colectiva y se profundizó en aquellos aspectos en los que los alumnos habían de dar alguna explicación, como el curso en el que se habían incorporado al centro, TE en el Estado y en concreto en la Comunidad catalana, etc. y para repasar las respuestas dadas en general en aquellos casos en que se creyese oportuno.

Evidentemente, la aplicación y la corrección de las diferentes pruebas corrieron a cargo de personal especializado y específicamente entrenado a tal efecto.

6. TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

6.1. Análisis de los resultados del Estudio inicial

La obtención de los datos estadísticos del Estudio inicial se ha realizado con el apoyo del paquete estadístico integrado *SPSS* para Windows en su versión 15.0.

Básicamente hemos utilizado técnicas estadísticas descriptivas, ANOVA y la prueba de comparación de medias de Scheffé. Mientras en ANOVA nos ha permitido comprobar los efectos de una o más variables independientes en la explicación de las diferencias sobre cada una de las variables dependientes, la prueba de Scheffé nos ha ayudado a concretar las diferencias cuando el resultado del análisis de la varianza se ha mostrado significativo.

En cualquier caso, el nivel de significación utilizado ha sido del 0.05.

6.2. Análisis de los resultados del Estudio longitudinal

Para el análisis de los resultados del Estudio longitudinal también se ha recurrido al paquete estadístico integrado *SPSS* para Windows en su versión 15.0.

No obstante, al tratarse de un estudio longitudinal, en esta ocasión fue necesario realizar una medida añadida al caso anterior. Concretamente, a partir de las puntuaciones medias del conocimiento lingüístico que se obtuvieron en la primera fase de la investigación (cuando cursaban 2º de ESO) y las que se recogieron en la segunda fase (cuando cursaban 4º de ESO) se creó una variable que hemos denominado “variable diferencia”. Esta variable es la que nos permite hacer un análisis del conocimiento lingüístico de los estudiantes del estudio longitudinal a partir de las variables independientes controladas en la investigación.

Así, para la obtención de los datos explicativos hemos utilizado nuevamente técnicas estadísticas descriptivas, la ANOVA y la prueba de comparación de medias de Scheffé.

En este caso también se ha mantenido un nivel de significación del 0.05.

X. Resultados

En lo que sigue presentaremos los resultados del estudio teniendo en cuenta las muestras utilizadas, los objetivos establecidos, las hipótesis planteadas y las variables controladas.

En primer lugar, nos centraremos en exponer los datos que se extraen del análisis estadístico del conocimiento lingüístico en castellano y en catalán del alumnado de 4º de ESO que ha participado en el estudio inicial. Para ello, y con el objeto de cubrir las hipótesis de la investigación, iniciaremos la descripción de los resultados concretando la competencia lingüística general que presenta el alumnado autóctono e inmigrante en las dos lenguas evaluadas (profundizamos en la primera hipótesis). Seguidamente observaremos qué ocurre con ésta cuando se contempla la Condición Lingüística Familiar (CLF) de los participantes así como su Familia lingüística de referencia, para proceder con la influencia de la Situación socioprofesional (SSP) y el Nivel sociocultural (NSC) de las familias del alumnado sobre el grado de conocimiento lingüístico alcanzado. Con ello logramos dar respuesta a la segunda y tercera Hipótesis.

A continuación, centrando nuestra atención exclusivamente en los escolares provenientes de la inmigración del estudio inicial, seguiremos el análisis considerando la variable Tiempo de Estancia (TE) y, finalmente, concluiremos este primer bloque de resultados con la Edad de Llegada (E) (la indagación sobre estas variables nos permiten completar la respuesta a la tercera Hipótesis).

En segundo, y último lugar, expondremos los resultados obtenidos en el estudio longitudinal. Para ello, estructuraremos un bloque diferenciando diversos subapartados: uno para cada una de las variables que hemos considerado básicas para esta investigación. Asimismo, su análisis nos permitirá cubrir la cuarta y quinta hipótesis planteada en el estudio empírico.

En concreto, iniciaremos el análisis observando la evolución del conocimiento lingüístico en ambas lenguas estudiadas entre 2º y 4º de ESO. Seguidamente analizaremos de qué manera influye el Área de Origen (AO) y la Familia lingüística de la muestra del estudio longitudinal en la evolución del conocimiento lingüístico en castellano y catalán. Y, para finalizar, procederemos con la descripción de la evolución de esta competencia lingüística en función del NSC de los padres.

1. RESULTADOS DEL ESTUDIO INICIAL. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE ESCOLARIZADO EN 4º CURSO DE ESO

1.1. Análisis del conocimiento lingüístico según el origen: alumnado autóctono y alumnado inmigrante

Con la finalidad de cubrir la primera Hipótesis del estudio, a continuación describimos la competencia lingüística en lengua castellana y en lengua catalana del total de la muestra del estudio inicial. Para ello, diferenciaremos dos subapartados, uno para cada una de las lenguas estudiadas.

Asimismo, con la intención de presentar de forma clara estos resultados hemos recurrido a la siguiente categorización: la PG1 para referirnos al conjunto de subpruebas que componen la parte escrita; y la PG2 que se obtiene a través de todas las pruebas, tanto las colectivas (escritas) como las individuales (orales).

1.1.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el origen

En la siguiente tabla se detalla la competencia lingüística en lengua castellana de los escolares autóctonos y de origen inmigrante de 4º de ESO del estudio inicial. Para contrastar ambos resultados se realizó un análisis de varianza considerando las puntuaciones de los índices PG1 y PG2 en esta lengua.

Tabla XLVIII: Medias en PG1 y PG2 en castellano del alumnado autóctono y de origen inmigrante.

	ORIGEN	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PG1 CASTELLANO	AUTÓCTONO	341	78,90	10,69
	INMIGRANTE	262	62,15	21,34
	TOTAL	603	71,62	18,19
PG2 CASTELLANO	AUTÓCTONO	89	66,59	12,37
	INMIGRANTE	262	55,40	19,23
	TOTAL	351	58,24	18,39

Como se puede observar en la tabla anterior, la puntuación media que logra el alumnado autóctono en PG1 castellano es notablemente superior (media de 78,90) a la que alcanza el alumnado de origen inmigrante (media de 62,15).

Asimismo, los resultados en PG2 mantienen la misma tendencia. Los autóctonos consiguen una puntuación media en PG2 castellano de 66,59, frente a la media de 55,40 que obtiene el alumnado de origen inmigrante.

En cuanto a estas diferencias, resultan significativas en todos los casos. Precisamente, se obtuvo un valor de $F_{1,601}=158,299$ ($p<0,000$) en PG1 y de $F_{1,349}=26,437$ ($p<0,000$) en la PG2 de la lengua analizada, lo que nos muestra un

conocimiento sensiblemente menor en lengua castellana por parte del alumnado inmigrante comparado con el alumnado autóctono.

Otro elemento a destacar dentro de este primer análisis es la desviación típica. Concretamente, los datos que se obtienen al respecto muestran la existencia de una mayor dispersión entre los resultados que consigue el colectivo inmigrante (desviación típica de 21,34 en PG1 castellano y de 19,23 en PG2 castellano) respecto al de sus coetáneos autóctonos (desviación típica de 10,69 en PG1 castellano y de 12,37 en PG2).

1.1.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Origen

Como queda recogido en la Tabla XLIX, los resultados referentes al conocimiento lingüístico en catalán de la muestra en función del origen revelan, a nivel general, que el alumnado autóctono tiene una competencia lingüística mayor que el de origen inmigrante.

Al igual que en el apartado anterior, de nuevo hemos realizado un análisis de varianza considerando el grupo de autóctonos e inmigrantes y los índices PG1 y PG2.

Tabla XLIX: Medias en PG1 y PG2 en catalán del alumnado autóctono y de origen inmigrante.

	ORIGEN	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
PG1 CATALÁN	AUTÓCTONO	341	84,37	10,21
	INMIGRANTE	262	61,71	21,58
	TOTAL	603	74,52	19,68
PG2 CATALÁN	AUTÓCTONO	89	75,30	10,75
	INMIGRANTE	262	54,94	18,28
	TOTAL	351	60,10	18,89

Los datos de la tabla anterior evidencian que los alumnos autóctonos obtienen una media en PG1 y PG2 en catalán notablemente más elevada (medias respectivas de 84,37 y de 75,30), que la conseguida por los escolares de origen inmigrante (media de 61,71 en PG1 y en PG2 de 54,94). Asimismo, estas diferencias se muestran de nuevo significativas al obtener un valor de $F_{1,601}=291,326$ ($p<0,000$) en PG1 catalán y de $F_{1,349}=98,781$ ($p<0,000$) en PG2.

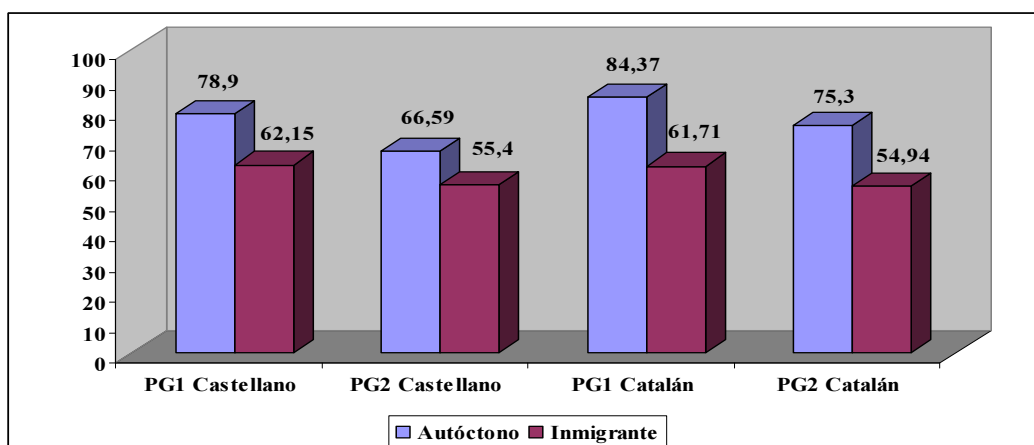
En este sentido, de la misma manera que sucede en lengua castellana, a nivel general, el alumnado autóctono presenta un conocimiento lingüístico en lengua catalana sensiblemente superior al que obtiene el alumnado de origen inmigrante.

Así, respecto a la desviación típica, los chicos y chicas extranjeros obtienen puntuaciones más dispersas que los autóctonos en ambos índices analizados. Concretamente, se precisa entre los inmigrantes una puntuación de 21,58 en PG1 catalán y de 18,28 en PG2 catalán, y en los autóctonos de 10,21 en PG1 y de 10,75 en PG2 en lengua catalana.

1.1.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función del origen

En el Gráfico 42 se presentan las puntuaciones medias que han obtenido los participantes de la muestra tanto en PG1 como en PG2 en castellano y catalán en función del origen. De esta manera pretendemos obtener una visión general de los datos presentados a lo largo de este primer apartado.

Gráfico 42: Puntuaciones medias del alumnado autóctono e inmigrante en los índices PG1 y PG2 castellano y catalán.



Como puede observarse en el gráfico anterior, a nivel general el alumnado autóctono siempre puntúa por encima del alumnado inmigrante en los diferentes índices evaluados: PG1 y PG2, tanto en castellano como en catalán. Asimismo, como se ha indicado anteriormente, las diferencias entre las puntuaciones que obtienen uno y otro colectivos son siempre significativas (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados correspondientes).

Respecto a la desviación típica, también hay que señalar una mayor dispersión entre el conocimiento lingüístico de los escolares de origen inmigrante respecto a la de los autóctonos, en ambos índices y lenguas analizados.

1.2. Análisis del conocimiento lingüístico en función de la Condición Lingüística Familiar: Catalanófono, Castellanoófono, Bilingüe y Alófono

El siguiente aspecto que nos interesa analizar es si la CLF de la muestra está relacionada con su conocimiento lingüístico en castellano y en catalán. Con este propósito, se realizaron los análisis de varianza entre la CLF y la PG1 y PG2 en ambas lenguas. Por otro lado, los valores obtenidos con la prueba de Scheffé nos proporcionaron los niveles de significación.

Como hemos realizado en el caso anterior, en primer lugar, nos centraremos en describir los resultados que se obtienen en PG1 y PG2 en castellano según la CLF que tiene el alumnado que ha participado en el estudio inicial. Y, en un segundo lugar, concretaremos la PG1 y la PG2 en lengua catalana teniendo en cuenta el mismo criterio.

Asimismo, queremos apuntar que con esta variable comenzamos a cubrir la segunda Hipótesis.

1.2.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Condición Lingüística Familiar

PG1 en castellano y Condición Lingüística Familiar

En la siguiente tabla se detallan las medias en PG1 castellano que alcanza la muestra del estudio inicial en función de si su lengua familiar es el catalán, el castellano, si se consideran bilingües o, por el contrario, su lengua familiar es alófona. Todo ello obtenido a partir del análisis de varianza.

Posteriormente, concretamos los contrastes significativos resultantes de la prueba de Scheffé.

Tabla L: Medias del índice PG1 en castellano en función de la CLF.

CLF	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CATALANÓFONO	147	78,19	11,52
CASTELLANÓFONO	131	80,82	9,05
BILINGÜE	63	76,54	11,30
ALÓFONO	262	62,15	21,34
TOTAL	603	71,62	18,19

Contrastes significativos:

PG1 Castellano

ALÓFONOS Vs CATALANÓFONOS

[$F_{3,599}=54,049$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs CASTELLANÓFONOS

[$F_{3,599}=54,049$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs BILINGÜES

[$F_{3,599}=54,049$ ($p<0,000$)]

Los resultados que se desprenden de la Tabla L indican que el alumnado con una lengua familiar alófona¹³⁷ obtiene una puntuación media bastante inferior (media de 62,15) a la que alcanzan el resto de colectivos analizados. En este sentido, el alumnado con una CLF castellana obtiene las mejores puntuaciones en

¹³⁷ Para el análisis de esta variable, hemos considerado población alófona a la totalidad de la muestra de inmigrantes que ha participado en el estudio inicial (262 sujetos). Así, los chicos y chicas catalófonos, castellanófonos y bilingües son alumnos exclusivamente autóctonos.

PG1 castellano (media de 80,82), seguido del alumnado cuya lengua familiar es el catalán (media de 78,19) y de los bilingües (media de 76,54).

Profundizando un poco más en el análisis de las diferencias en la PG1 en castellano del alumnado según la CLF, la prueba de Scheffé muestra que lo que resulta estadísticamente significativo son los contrastes entre las puntuaciones que obtiene el alumnado alófono respecto al resto. Nos estamos refiriendo a las puntuaciones medias en PG1 castellano de los alófonos en relación a los castellanófonos [$F_{3,599}=54,049$ ($p<0,000$)], de los alófonos respecto a los catalanófonos [$F_{3,599}=54,049$ ($p<0,000$)] y la de los alófonos en relación a los bilingües [$F_{3,599}=54,049$ ($p<0,000$)].

Dicho de otra manera, los alumnos cuya lengua familiar no es alófona son los que muestran tener mejor conocimiento lingüístico en PG1 castellano y, además, el bajo conocimiento en PG1 en dicha lengua que obtiene el alumnado alófono resulta ser significativamente inferior al alcanzado por el resto de escolares que han participado en el estudio inicial.

Por otro lado, también destaca que los chicos y chicas que tienen como lengua familiar el castellano son el colectivo que logra mayores puntuaciones en PG1 respecto al resto, a pesar de que estas diferencias únicamente son significativas cuando contrastamos las puntuaciones con el alumnado alófono.

Finalmente, es importante destacar que, en lo que se refiere a la desviación típica, el alumnado alófono es el que parece presentar mayor dispersión entre las puntuaciones que obtienen en conocimiento lingüístico de PG1 castellano (desviación típica de 21,34), respecto al resto de colectivos analizados.

PG2 en castellano y Condición Lingüística Familiar

En la Tabla LI se presentan las puntuaciones medias de la muestra del estudio inicial en PG2 castellano según la CLF. Asimismo también señalamos los contrastes que han resultado significativos en esta parte de la investigación.

De nuevo nos servimos del análisis de varianza y de la prueba de medias de Scheffé.

Tabla LI: Medias del índice PG2 en castellano en función de la CLF.

CLF	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CATALANÓFONO	46	67,52	13,27
CASTELLANÓFONO	24	67,63	12,37
BILINGÜE	19	63,05	9,77
ALÓFONO	262	55,40	19,23
TOTAL	351	58,24	18,39

Contrastes significativos:

PG2 Castellano

ALÓFONOS Vs CATALANÓFONOS

[$F_{3,347}=9,107$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs CASTELLANÓFONOS

[$F_{3,347}=9,107$ ($p=0,016$)]

Como sucede en el caso de la PG1, las medias obtenidas sobre el conocimiento lingüístico en PG2 castellano muestran que el alumnado alófono tiene una competencia lingüística sensiblemente menor respecto al resto de

participantes. Así, los chicos y chicas con una CLF alófono logran una media de 55,40, mientras que el alumnado con una lengua familiar castellanófono obtiene 67,63, el alumnado catalanófono 67,52 y los bilingües 63,05.

No obstante, los contrastes no se han mostrado significativos en todos los casos. Concretamente, la prueba de Scheffé indica que las diferencias que resultan significativas se dan, por un lado, entre el conocimiento en PG2 del alumnado alófono y el del catalanófono [$F_{3,347}=9,107$ ($p<0,000$)]. Y, por otro lado, entre el que obtiene, de nuevo, el colectivo alófono sobre el que alcanza el castellanófono [$F_{3,347}=9,107$ ($p=0,016$)].

Por lo que respecta a la dispersión, de nuevo el alumnado alófono consigue la desviación típica más elevada (desviación típica de 19,23) respecto al resto de colectivos. Ello indica que los chicos y chicas inmigrantes obtienen unas puntuaciones en conocimiento lingüístico PG2 castellano menos homogéneas que el conjunto del alumnado autóctono, independientemente de la CLF de estos últimos.

A modo de resumen, el alumnado con una CLF alófono presenta, a nivel general, un conocimiento lingüístico significativamente inferior y más disperso en castellano, tanto en PG1 como en PG2, en relación al que alcanza el alumnado con una lengua familiar exclusivamente castellana o catalana. Pero solamente se mantiene esa significación en las diferencias entre el alumnado alófono y bilingüe cuando analizamos la PG1 en castellano, ya que como hemos observado en la tabla anterior, a pesar de que la puntuación media que alcanza el alumnado con una CLF bilingüe en PG2 castellano es superior a la que logra el alófono, la diferencia entre éstas no es suficiente para resultar significativa.

1.2.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Condición Lingüística Familiar

PG1 en catalán y Condición Lingüística Familiar

Para comprobar el nivel de PG1 catalán que alcanzan los participantes del estudio según la CLF, de nuevo recurrimos a un análisis de varianza entre ambos aspectos. En la siguiente tabla se concretan las diferentes puntuaciones medias, y posteriormente los contrastes significativos que han resultado en la prueba de Scheffé.

Tabla LII: Medias del índice PG1 en catalán en función de la CLF.

CLF	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CATALANÓFONO	147	87,49	8,90
CASTELLANÓFONO	131	81,64	10,45
BILINGÜE	63	82,79	10,71
ALÓFONO	262	61,71	21,58
TOTAL	603	74,52	19,68

Contrastes significativos:

PG1 Catalán

CATALANÓFONOS Vs CASTELLANÓFONOS

[$F_{3,599}=101,701$ ($p=0,028$)]

ALÓFONOS Vs CATALANÓFONOS

[$F_{3,599}=101,701$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs CASTELLANÓFONOS

[$F_{3,599}=101,701$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs BILINGÜES

[$F_{3,599}=101,701$ ($p<0,000$)]

A nivel general, las medias resultantes en PG1 catalán muestran cierto predominio de conocimiento lingüístico en esta lengua de los alumnos con una CLF exclusivamente catalana. De manera más concreta, la muestra catalófona obtiene una media de 87,49, por encima de la lograda por el colectivo bilingüe (media de 82,79), cuyo grupo ha obtenido la puntuación más próxima a ellos. Ahora bien, lo que resulta destacable es la diferencia cuando comparamos las medias entre el alumnado catalófono y el castellanófono (media de 81,64). Sin embargo, es de nuevo el alumnado alófono el que alcanza la media notablemente más baja (media de 61,71).

Por lo que se refiere a los contrastes significativos, éstos revelan que las diferencias entre el colectivo catalanófono y el castellanófono resultan estadísticamente significativas [$F_{3,599}=101,701$ ($p=0,028$)]. Asimismo, también se muestran significativas las diferencias entre el alumnado con una CLF alófona respecto al resto de la muestra. Concretamente, la prueba de Scheffé indica significación entre los alófonos y los catalófonos [$F_{3,599}=101,701$ ($p<0,000$)], entre los alófonos y los castellanófonos [$F_{3,599}=101,701$ ($p<0,000$)], y entre los alófonos y los bilingües [$F_{3,599}=101,701$ ($p<0,000$)].

A nivel general los alumnos cuya lengua familiar es exclusivamente el catalán presentan mayor conocimiento lingüístico respecto al resto de colectivos de la muestra. Y estas diferencias entre las puntuaciones que obtiene cada subgrupo resultan significativas tanto con el colectivo castellanófonos como con el alófono. Mientras que, por su lado, los alófonos, obtienen una puntuación media sensiblemente más baja en conocimiento lingüístico en PG1 catalán. Y, esta diferencia con el resto de grupos de la muestra resulta siempre significativa.

En este sentido, parece observarse cómo la escasa presencia fuera de la escuela de la lengua catalana acentúa las diferencias entre los autóctonos

monolingües, aspecto que no sucede cuando nos centramos en el análisis de la lengua castellana.

Hecha esta salvedad, si nos centramos en la desviación típica, tal y como sucede en el análisis de la PG1 castellano, el alumnado alófono parece lograr unos resultados en el índice PG1 catalán más dispersos (desviación típica de 21,58) que los que se concretan entre el resto de colectivos.

PG2 en catalán y Condición Lingüística Familiar

El conocimiento lingüístico en PG2 catalán en función de la CLF de la muestra resultante del análisis de varianza queda recogido en la Tabla LIII. A continuación también se presentan los contrastes significativos de la prueba de Scheffé.

Tabla LIII: Medias del índice PG2 en catalán en función de la CLF.

CLF	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CATALANÓFONO	46	78,30	10,34
CASTELLANÓFONO	24	71,88	11,36
BILINGÜE	19	72,37	9,22
ALÓFONO	262	54,94	18,28
TOTAL	351	60,10	18,89

Contrastes significativos:

PG2 Catalán

ALÓFONOS Vs CATALANÓFONOS

[$F_{3,347}=34,058$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs CASTELLANÓFONOS

[$F_{3,347}=34,058$ ($p<0,000$)]

ALÓFONOS Vs BILINGÜES

[$F_{3,347}=34,058$ ($p<0,000$)]

Tras el análisis de la PG2 en catalán según la CLF de los participantes, los datos muestran cómo, de nuevo, el alumnado alófono es el que obtiene un conocimiento lingüístico sensiblemente menor respecto al resto. De manera más precisa, este colectivo alcanza una media de 54,94. Mientras que, el alumnado que presenta mayor competencia lingüística en PG2 catalán son los escolares cuya lengua familiar es exclusivamente el catalán (media de 78,30), seguidos por los bilingües (media de 72,37) y de los castellanófonos (media de 71,88).

En cuanto a las diferencias encontradas en PG2 catalán para cada uno de los casos, la prueba de Scheffé indica que las manifestadas por el colectivo alófono respecto al resto de participantes son estadísticamente significativas. Así, encontramos significación entre las diferencias de los alófonos sobre los catalófonos [$F_{3,347}=34,058$ ($p<0,000$)], de los alófonos con los castellanófonos [$F_{3,347}=34,058$ ($p<0,000$)] y de los alófonos en relación a los bilingües [$F_{3,347}=34,058$ ($p<0,000$)].

Por tanto, como ocurre con el resto de pruebas que han evaluado el conocimiento lingüístico en castellano y en catalán (PG1 castellano y catalán; PG2 castellano), el alumnado alófono es el que presenta una competencia lingüística en PG2 catalán menor respecto a los alumnos con una CLF castellófona, catalanófona y bilingüe.

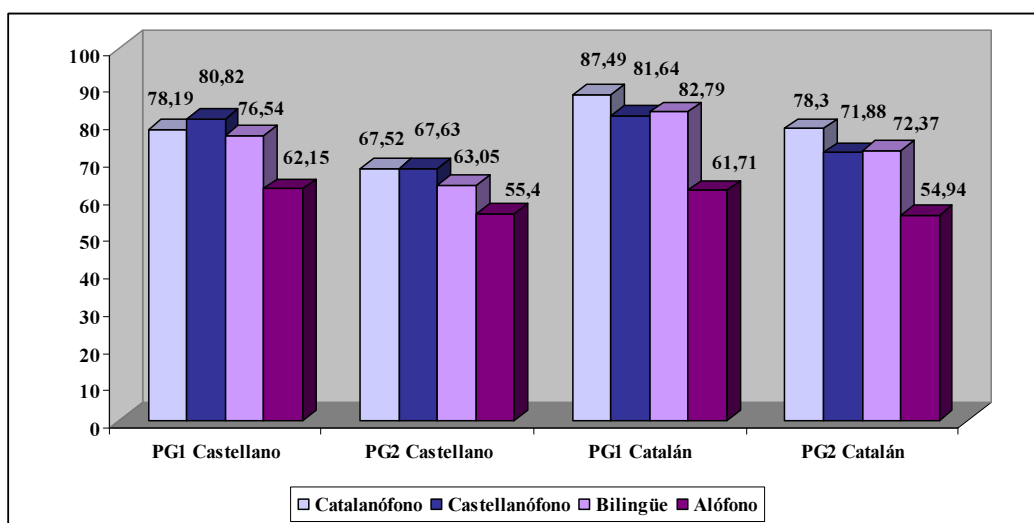
En lo referente a los resultados de la desviación típica, hay que señalar que, el alumnado alófono obtiene unas puntuaciones en conocimiento lingüístico PG2

catalán sensiblemente más dispersas (desviación típica de 18,28) que el resto de colectivos analizados en esta variable.

1.2.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana en función de la Condición Lingüística Familiar

A modo de resumen, y con la finalidad de obtener una visión global de los resultados presentados en este apartado, en el siguiente gráfico se recogen las puntuaciones medias, en PG1 y PG2 castellano y catalán, que ha obtenido el alumnado de la muestra según su CLF.

Gráfico 43: Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función de la CLF.



Como hemos ido destacando a lo largo del análisis de la CLF, entre las puntuaciones medias que se obtienen en los índices de lengua castellana y lengua catalana recogidos en el gráfico anterior, el alumnado alófono se sitúa siempre por debajo del resto de colectivos analizados, lo que indicaría que en función de su CLF, son los chicos y chicas con menor conocimiento lingüístico en ambas

lenguas. Y estas diferencias han resultado significativas con todos los grupos, excepto en el caso de PG2 castellano en relación al colectivo bilingüe.

Asimismo, y por lo que se refiere a la lengua catalana, hay que señalar, además, que los que tienen como única lengua el catalán también obtienen diferencias significativas con los castellanófonos en PG1 (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados correspondientes), mientras que entre el resto de grupos de autóctonos no se han observado estas diferencias. Posiblemente, estemos ante un claro ejemplo de las consecuencias que tiene la escasa presencia de esta lengua (catalán) fuera del contexto educativo. Esta situación puede limitar una mejor adquisición de habilidades lingüísticas.

Por último, a lo largo del análisis de esta variable también se ha constatado como uno de los elementos destacados la desviación típica del alumnado alófono. Concretamente, se puede observar que en los diferentes índices y lenguas analizadas existe mayor dispersión entre el conocimiento lingüístico del colectivo inmigrante que del conjunto de autóctonos según su CLF.

1.3. Análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Familia Lingüística: Chinotibetana, Indoeuropea, Afroasiática y Nigerocongolesa

Una vez precisado el conocimiento lingüístico del colectivo de autóctonos e inmigrantes del estudio inicial en función de su CLF, a continuación nos centraremos exclusivamente en la población alófona.

En este sentido, y a partir de la categorización que hace Moreno (2002) de las diferentes Familias Lingüísticas, pretendemos describir el conocimiento lingüístico que logra la muestra de inmigrantes del estudio inicial en función su Familia Lingüística de referencia. Con ello, comenzamos a trabajar sobre la tercera de las Hipótesis planteada en la investigación.

Para comprobar si esta variable es determinante en la adquisición de un nivel u otro de competencia lingüística realizaremos, como en el caso anterior, un análisis de varianza entre la Familia Lingüística y la PG1 y PG2 en castellano y en catalán. Asimismo, la prueba de Scheffé nos proporcionará el nivel de significación.

Pero antes de llevar a cabo el análisis de los resultados de esta variable, es preciso destacar que para su tratamiento estadístico ha sido necesario prescindir de dos sujetos alófonos del estudio inicial. En este sentido, argumentamos dicha decisión.

Como se ha podido observar en la descripción de la CLF de la muestra del alumnado inmigrante del estudio inicial, realizada en el subapartado 2.3.2.3. *Condición Lingüística Familiar y Familia Lingüística* del Capítulo IX de este documento, solamente contamos con un sujeto que pertenece a la Familia Lingüística del *Pacífico* y otro a la Familia Lingüística *Sudamericana*. Este hecho nos ha impedido poder realizar comparaciones intragrupo, y asimismo, cabía la posibilidad de sesgar los resultados intergrupales. Por todo ello, hemos optado por no incorporarlos en el análisis que procedemos a realizar a continuación con el resto de la muestra de alófonos.

1.3.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Familia Lingüística de referencia

PG1 en castellano y Familia Lingüística

En la Tabla LIV se presentan las puntuaciones medias que consigue el alumnado inmigrante de la muestra en PG1 castellano según la Familia Lingüística a la que pertenece cada sujeto. Asimismo, también se destacan los contrastes significativos del análisis.

Para ello, de nuevo nos hemos servido del análisis de varianza y de la prueba de Scheffé.

Tabla LIV: Medias del índice PG1 en castellano en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	41,82	22,44
INDOEUROPEA	179	67,30	17,68
AFROASIÁTICA	49	51,51	24,09
NIGEROCONGOLESA	17	53,78	24,25
TOTAL	260	61,97	21,31

Contrastes significativos:

PG1 Castellano

INDOEUROPEA Vs AFROASIÁTICA

[$F_{3,256}=15,102$ ($p<0,000$)]

INDOEUROPEA Vs CHINOTIBETANA

[$F_{3,256}=15,102$ ($p<0,000$)]

Las medias obtenidas de los chicos y chicas de origen inmigrante del estudio inicial revelan que el alumnado de Familia Lingüística Indoeuropea tiene notablemente mejor conocimiento lingüístico en PG1 castellano (media de 67,30) que el resto de alófonos. Así, los escolares cuya Familia Lingüística pertenece a la Nigerocongolesa obtienen una media algo inferior (media de 53,78) que los Indoeuropeos, seguidos por los que tienen como Familia Lingüística la

Afroasiática que alcanzan una puntuación de 51,51 y, en último lugar, los Chinotibetanos únicamente logran una media de 41,82.

En cuanto a la existencia de significación entre estas diferencias, la prueba de contraste de medias de Scheffé muestra que, únicamente existen diferencias significativas entre los alumnos con Familia Lingüística Indoeuropea y los Afroasiáticos [$F_{3,256}=15,102$ ($p<0,000$)], así como entre los Indoeuropeos y los Chinotibetanos [$F_{3,256}=15,102$ ($p<0,000$)].

Dicho de otro modo, a pesar que la puntuación media que logra el alumnado Indoeuropeo respecto al resto de colectivo inmigrante es superior en todos los casos, solamente podemos hablar de diferencias significativas entre éstos y el alumnado Afroasiático y Chinotibetano.

Por lo que respecta a la desviación típica, los datos que se observan en la tabla anterior reflejan que, además, el colectivo que parece presentar el conocimiento lingüístico en PG1 castellano más homogéneo es el que tiene, a su vez, mayor competencia lingüística. Concretamente nos estamos refiriendo a los chicos y chicas de Familia Lingüística Indoeuropea (desviación típica de 17,68).

PG2 en castellano y Familia Lingüística

A continuación presentamos las puntuaciones medias y los contrastes significativos del conocimiento lingüístico en PG2 castellano en función de la Familia Lingüística de referencia de cada sujeto de la muestra. Para ello hemos realizado el respectivo análisis de varianza y la prueba de contraste de medias de Scheffé.

Tabla LV: Medias del índice PG2 en castellano en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	36,78	21,40
INDOEUROPEA	179	59,79	16,46
AFROASIÁTICA	49	47,15	21,50
NIGEROCONGOLESA	17	47,52	19,18
TOTAL	260	55,28	19,22

Contrastes significativos:

PG2 Castellano

INDOEUROPEA Vs AFROASIÁTICA

[$F_{3,256}=13,446$ ($p<0,000$)]

INDOEUROPEA Vs CHINOTIBETANA

[$F_{3,256}=13,446$ ($p<0,000$)]

Como se puede observar en la tabla anterior, las puntuaciones medias en PG2 castellano en función de la Familia Lingüística del alumnado alófono muestran que el colectivo que presenta mejor conocimiento lingüístico son los escolares que pertenecen a la categoría de Familia Lingüística Indoeuropea (media de 59,79). Asimismo, le siguen dos colectivos con puntuaciones medias muy próximas entre sí. Concretamente, nos referimos al alumnado inmigrante con Familia Lingüística Nigerocongolesa (media de 47,52) y a los que se incluyen en el grupo de Afroasiáticos (media de 47,15).

Por otro lado, el grupo de escolares que logra sensiblemente menor puntuación media en PG2 castellano son, de nuevo, los clasificados en la categoría Chinotibetana (media de 36,78).

Sin embargo, como sucede en la PG1 castellano, y a pesar de las diferencias que se observan entre grupos, la prueba de Scheffé determina que únicamente podemos establecer diferencias significativas entre los alumnos con Familia Lingüística Indoeuropea y los que se incluirían en el grupo de los Afroasiáticos [$F_{3,256}=13,446$ ($p<0,000$)], y entre los Indoeuropeos y los Chinotibetanos [$F_{3,256}=13,446$ ($p<0,000$)].

Dicho de otro modo, el alumnado con Familia Lingüística Chinotibetana presenta sensiblemente menor conocimiento lingüístico en PG2 castellano respecto al resto de inmigrantes del estudio inicial. No obstante, no podemos hablar de diferencias significativas en todos los casos.

Asimismo, también se ha determinado que el colectivo Indoeuropeo logra notablemente mejor puntuación media en esta parte de la prueba (coincidiendo con los resultados en PG1 castellano), pero solamente se establece significación con los resultados de los Afroasiáticos y de los Chinotibetanos.

Por último, los datos que se observan en la desviación típica concretan que, los Indoeuropeos, tienen un conocimiento lingüístico en PG2 castellano más homogéneo que el resto de colectivos al conseguir una dispersión algo menor (desviación típica de 16,46 los Indoeuropeos, de 19,18 en los Nigerocongoleses, de 21,40 en los Chinotibetanos y de 21,50 en los Afroasiáticos).

1.3.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Familia Lingüística de referencia

PG1 en catalán y Familia Lingüística

En la Tabla LVI aparece representado, mediante puntuaciones medias, el conocimiento lingüístico en PG1 catalán que logra el alumnado alófono en función de su Familia Lingüística de referencia. Como se puede apreciar, el análisis de varianza muestra unos resultados muy próximos entre varios de los colectivos, aunque las diferencias no son significativas.

Tabla LVI: Medias del índice PG1 en catalán en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	48,30	19,21
INDOEUROPEA	179	62,79	20,77
AFROASIÁTICA	49	60,59	23,46
NIGEROCONGOLESA	17	63,08	24,22
TOTAL	260	61,56	21,59

Contrastes significativos:

PG1 Catalán

Como ya hemos anticipado en la presentación de este subapartado, los datos que se recogen en la tabla anterior muestran, a nivel general, un conocimiento en

PG1 catalán bastante similar entre la mayoría de los alófonos. Precisamente, la puntuación media más elevada la consigue el colectivo Nigerocongolés y se concreta en 63,08 puntos, seguida de la que alcanzan los Indoeuropeos (media de 62,79) y la de los Afroasiáticos (media de 60,59).

En todo caso, si hubiéramos de diferenciar a un colectivo alófono en función del nivel que presenta en PG1 catalán según su Familia Lingüística, de nuevo nos centraríamos en el alumnado Chinotibetano. Como ha ocurrido con los resultados de la prueba castellana, los chicos y chicas pertenecientes a esta Familia Lingüística alcanzan la puntuación media más baja (media de 48,30) en PG1 catalán.

A pesar de ello, en esta ocasión no podemos hablar de significación en ningún caso [$F_{3,256}=2,168$ ($p=0,092$)].

En definitiva, se observa que, aunque el colectivo Chinotibetano obtiene una puntuación media en PG1 catalán inferior al resto de alófonos, no estamos ante unas diferencias significativas. Y, de la misma manera, sucede con las diferencias entre las puntuaciones medias del resto de inmigrantes analizados del estudio inicial en función de su Familia Lingüística.

Asimismo, si nos centramos en los datos de la desviación típica, y a pesar de que no se observan grandes diferencias entre las puntuaciones de unos y otros grupos analizados en función de la Familia Lingüística a la que pertenecen, el grupo de escolares que parece presentar una dispersión más baja y, consecuentemente, un conocimiento lingüístico en PG1 catalán más homogéneo son los chicos y chicas Chinotibetanos (desviación típica de 19,21) seguidos de los Indoeuropeos (desviación típica de 20,77).

PG2 en catalán y Familia Lingüística

Para finalizar con la descripción de la competencia lingüística del alumnado alófono en función de la variable Familia Lingüística, en la siguiente tabla hemos

recogido las puntuaciones medias en PG2 catalán, así como los contrastes significativos resultantes.

Para ello ha sido necesario un análisis de varianza y la prueba de contraste de medias de Scheffé.

Tabla LVII: Medias del índice PG2 en catalán en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	42,04	16,07
INDOEUROPEA	179	56,02	17,61
AFROASIÁTICA	49	54,14	19,70
NIGEROCONGOLESA	17	55,88	20,51
TOTAL	260	54,85	18,32

Contrastes significativos:

PG2 Catalán

INDOEUROPEA Vs CHINOTIBETANA

$$[F_{3,256}=2,786 (p=0,044)]$$

Las puntuaciones medias desplegadas en la tabla anterior muestran cómo el conocimiento en PG2 catalán entre el colectivo Indoeuropeo, el Nigerocongolés y el Afroasiático es sensiblemente similar. Precisamente, estas puntuaciones oscilan en una diferencia de puntos de 1,88 entre la más alta y la más baja. Así, los Indoeuropeos alcanzan una puntuación media de 56,02, los Nigerocongoleses de 55,88 y los Afroasiáticos de 54,14.

Pero nuevamente, nos referirnos al colectivo Chinotibetano como el conjunto de escolares que, en función de su Familia Lingüística, consigue notablemente una media inferior al resto (media de 42,04).

Por lo que se refiere a los valores obtenidos con la prueba de Scheffé, y a pesar de las diferencias encontradas entre colectivos, sólo se establecen diferencias estadísticamente significativas entre la media de los escolares Indoeuropeos y los que pertenecen a la Familia Lingüística Chinotibetana [$F_{3,256}=2,786$ ($p=0,044$)]. De esta manera, podemos determinar que el conocimiento lingüístico que alcanza el alumnado Indoeuropeo es significativamente superior que el de los Chinotibetanos.

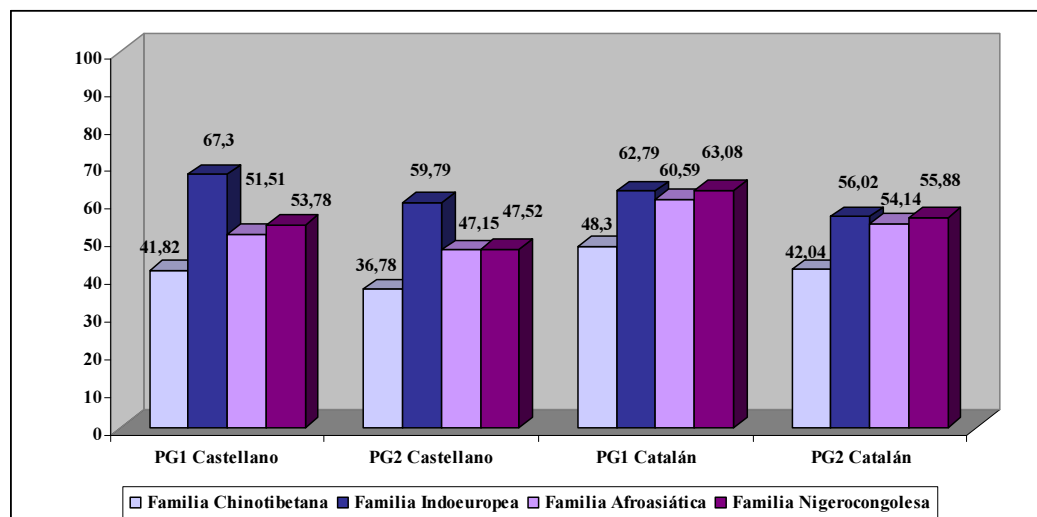
En definitiva, los chicos y chicas de Familia Lingüística Chinotibetana presentan menor competencia lingüística en PG2 catalán que el resto de colectivos alófonos. Sin embargo, únicamente podemos hablar de diferencias significativas entre estos y los Indoeuropeos, a pesar de que, como hemos observado anteriormente, las puntuaciones medias de los Nigerocongoleses y los Afroasiáticos están muy próximas a la de los Indoeuropeos y algo alejadas de la alcanzada por los Chinotibetanos.

Por lo que respecta a la desviación típica, tal y como sucede en la PG1 catalán, los chicos y chicas Chinotibetanos tienen un conocimiento lingüístico con menor dispersión (desviación típica de 16,07) que entre el resto de colectivos analizados.

1.3.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana en función de la Familia Lingüística

Como hemos realizado en anteriores ocasiones, con el objeto de presentar las puntuaciones medias del alumnado alófono del estudio inicial según la Familia Lingüística de referencia, en el siguiente gráfico agrupamos los resultados en PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función de su Familia de referencia: Chinotibetana, Indoeuropea, Afroasiática y Nigerocongolesa.

Gráfico 44: Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función de la Familia Lingüística.



Entre los resultados presentados en el Gráfico 44 podemos concretar diferentes aspectos. En primer lugar, queda visiblemente reflejado como, tanto en el caso de la PG1 como en el de la PG2 castellana, el colectivo Indoeuropeo destaca notablemente sobre el resto de grupos. Mientras que los Chinotibetanos obtienen puntuaciones medias sensiblemente más bajas, a pesar de que no siempre se han constatado diferencias significativas entre todos los grupos estudiados (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados correspondientes).

En segundo lugar, los resultados en PG1 y PG2 en lengua catalana resultan algo más homogéneos, excepto en el caso de los Chinotibetanos. Por su parte, en la PG1 estos últimos son los que puntúan algo inferior al resto de colectivos, los cuales obtienen unas medias bastante similares, aunque sin destacarse diferencias significativas. Y, en lo referente a la PG2 catalán, solamente se han concretado diferencias significativas entre los Indoeuropeos y los Chinotibetanos, siendo estos últimos los que puntúan más bajo (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados correspondientes).

En tercer y último lugar, nos gustaría destacar el caso de los Indoeuropeos en lengua castellana y los índices que obtienen en la desviación típica. Así, se

constata que tanto en PG1 como en PG2 castellano los chicos y chicas que pertenecen a la Familia Lingüística Indoeuropea tienen una competencia lingüística más homogénea que el resto de colectivos.

Llegados a este punto, podríamos pensar que el motivo por el cual el alumnado que pertenece a la Familia Lingüística Indoeuropea consigue puntuaciones sensiblemente más elevadas en competencia lingüística en castellano y una de las más altas en lengua catalana respecto a otros colectivos, así como que su desviación típica sea la más baja en ambos índices de lengua castellana, sea debido a la presencia de alumnado castellanohablante en esta categoría. Consecuentemente, para realizar un análisis en mayor profundidad a este respecto, a continuación llevamos a cabo una descripción de los resultados que obtienen estos chicos y chicas descartando a aquellos que, aún perteneciendo a la Familia Lingüística Indoeuropea, tienen como L1 el castellano.

1.4. Análisis del conocimiento lingüístico en función de la Familia Lingüística (excluido el alumnado castellanohablante)

Para comprobar si el alumnado castellanohablante resulta determinante en los resultados del conocimiento lingüístico que consigue el colectivo de la Familia Lingüística Indoeuropea, realizaremos, como en el caso anterior, un análisis de varianza entre la Familia Lingüística y la PG1 y PG2 en castellano y en catalán sin computar a los 114 sujetos que dicen tener como lengua propia el castellano. Asimismo, la prueba de Scheffé nos proporcionará el nivel de significación.

1.4.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Familia Lingüística de referencia (excluido el alumnado castellanohablante)

PG1 en castellano y Familia Lingüística sin castellanohablantes

En la siguiente tabla se concretan las puntuaciones medias que se alcanzan en el índice PG1 castellano en función de la Familia Lingüística sin los castellanohablantes y, posteriormente, los contrastes significativos. Para ello nos hemos servido del análisis de varianza y de la prueba de contraste de medias de Scheffé.

Tabla LVIII: Medias del índice PG1 en castellano en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	41,82	22,44
INDOEUROPEA	65	60,98	19,01
AFROASIÁTICA	49	51,51	24,09
NIGEROCONGOLESA	17	53,78	24,25
TOTAL	146	55,00	22,44

Contrastes significativos:

PG1 Castellano

INDOEUROPEA Vs CHINOTIBETANA

$$[F_{3,142}=3,898 (p=0,027)]$$

Como se observa en la tabla anterior, a pesar de no computar el alumnado castellanohablante en la Familia Lingüística Indoeuropea, el colectivo de inmigrantes que presenta mayor conocimiento lingüístico respecto al resto de escolares analizados en PG1 castellano son los Indoeuropeos (media de 60,98), seguidos de los Nigerocongoleses (media de 53,78), de los Afroasiáticos (media de 51,51) y, en último lugar, de los Chinotibetanos (media de 41,82).

En cuanto a la significación, la prueba de contraste de medias de Scheffé muestra que siguen existiendo diferencias significativas entre la Familia Lingüística Indoeuropea y los Chinotibetanos [$F_{3,142}=3,898$ ($p=0,027$)].

Finalmente, si nos centramos en la desviación típica, los chicos y chicas Indoeuropeos (sin los castellanohablantes) presentan menor dispersión en su conocimiento lingüístico (desviación típica de 19,01) que el resto de colectivos.

PG2 en castellano y Familia Lingüística sin castellanohablantes

A continuación nos centramos en la descripción de las puntuaciones medias que consigue el alumnado, en el índice PG2 castellano, según la Familia Lingüística de referencia sin computar a los castellanohablantes. En la Tabla LIX se precisan tales resultados y, posteriormente, los contrastes que han resultado significativos.

En esta ocasión, de nuevo ha sido necesario realizar un análisis de varianza y la prueba de Scheffé.

Tabla LIX: Medias del índice PG2 en castellano en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	36,78	21,40
INDOEUROPEA	65	54,81	17,30
AFROASIÁTICA	49	47,15	21,50
NIGEROCONGOLESA	17	47,52	19,18
TOTAL	146	49,54	20,04

Contrastes significativos:

PG2 Castellano

INDOEUROPEA Vs CHINOTIBETANA

[$F_{3,142}=4,052$ ($p=0,017$)]

Como se desprende de los datos que se concretan en la tabla anterior, y a pesar de no computar al alumnado castellanohablante, el colectivo Indoeuropeo es el que consigue, nuevamente, mejor conocimiento lingüístico en PG2 castellano. Concretamente, alcanza una media de 54,81, seguido del Nigerocongolés (media de 47,52), del Afroasiático (media de 47,15) y, finalmente, del Chinotibetano (media de 36,78).

Ahora bien, a pesar de las diferencias entre las puntuaciones de unos y otros grupos, solamente se constatan diferencias significativas según Scheffé entre los Indoeuropeos y los Chinotibetanos [$F_{3,142}=4,052$ ($p=0,017$)].

Referente a la desviación típica, destaca el colectivo Indoeuropeo por ser el grupo de escolares que presenta menor dispersión (desviación típica de 17,30).

1.4.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Familia Lingüística de referencia (excluido el alumnado castellanohablante)

PG1 en catalán y Familia Lingüística sin castellanohablantes

Las puntuaciones medias del índice en PG1 catalán en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes se presentan en la Tabla LX. Posteriormente, señalamos los contrastes que han resultado significativos.

Para ello, de nuevo nos basamos en el análisis de varianza.

Tabla LX: Medias del índice PG1 en catalán en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	48,30	19,21
INDOEUROPEA	65	63,27	20,75
AFROASIÁTICA	49	60,59	23,46
NIGEROCONGOLESAS	17	63,08	24,22
TOTAL	146	60,81	22,19

Contrastes significativos:

PG1 Catalán

Los resultados que se concretan en la tabla anterior apuntan que, en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes, el colectivo que presenta mejor

conocimiento lingüístico en PG1 catalán es el Indoeuropeo (media de 63,27), seguido muy de cerca por los Nigerocongoleses (media de 63,08), de los Afroasiáticos (media de 60,59) y, en último lugar, de los Chinotibetanos (media de 48,30).

Por lo que respecta a la significación, y como sucede en la PG1 catalán cuando sí se ha computado a los sujetos castellanohablantes, la ANOVA descarta la existencia de diferencias significativas con un valor de $F_{3,142}=1,955$ ($p=0,123$).

Finalmente, si nos centramos en el análisis de la desviación típica, se observa cómo el colectivo que presenta un conocimiento lingüístico más homogéneo es el que a su vez concreta una media en PG1 catalán más baja. Concretamente, se establece una dispersión de 19,21 entre los Chinotibetanos.

PG2 en catalán y Familia Lingüística sin castellanohablantes

Con la finalidad de observar de qué manera influye la Familia Lingüística sin castellanohablantes en la evolución del conocimiento lingüístico en PG2 catalán, en la Tabla LXI se detallan las puntuaciones medias y, posteriormente, los contrastes que resultan significativos.

Las medias han sido obtenidas a partir del análisis de varianza entre PG2 catalán de la muestra en función de la Familia Lingüística, y los contrastes significativos, en su caso, con la prueba de Scheffé.

Tabla LXI: Medias del índice PG2 en catalán en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	15	42,04	16,07
INDOEUROPEA	65	56,34	17,29
AFROASIÁTICA	49	54,14	19,70
NIGEROCONGOLESA	17	55,88	20,51
TOTAL	146	54,08	18,69

Contrastes significativos:

PG2 Catalán

A nivel general, nuevamente destaca el colectivo Indoeuropeo (sin castellanohablantes) por ser el grupo de escolares que presenta mejor conocimiento lingüístico en PG2 catalán. Concretamente se establece una puntuación media de 56,34, seguido de los chicos y chicas Nigerocongoleses (media de 55,88), de los Afroasiáticos (media de 54,14) y, finalmente, de los Chinotibetanos (media de 42,04).

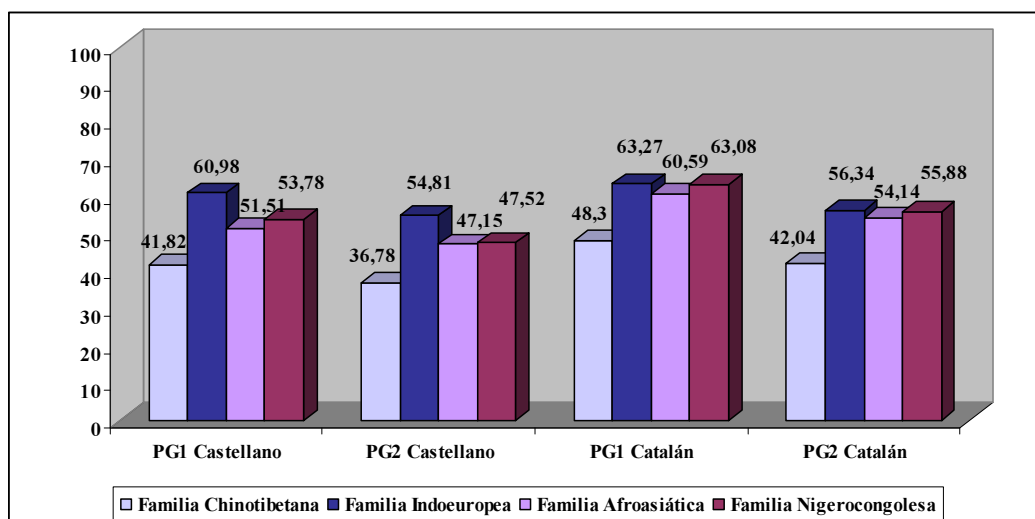
Asimismo, como en el caso de la PG1 catalán, la ANOVA descarta la existencia de diferencias significativas [$F_{3,142}=2,520$ ($p=0,060$)].

Finalmente, destaca el colectivo Chinotibetano por ser el que presenta menor desviación típica (16,07), seguidos muy de cerca de los Indoeuropeos (17,29).

1.4.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes

En el siguiente gráfico se presentan, de manera detallada, las puntuaciones medias que han obtenido los participantes de la muestra (a excepción de los castellanohablantes) tanto en el índice PG1 como en PG2 en castellano y catalán en función de la Familia Lingüística. De esta manera, como ya hemos apuntado en otras ocasiones, pretendemos obtener una visión general de los resultados descritos en este apartado.

Gráfico 45: Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función de la Familia Lingüística sin castellanohablantes.



Considerando el propósito principal de este análisis, y tal y como se puede observar en el gráfico anterior, a pesar de que en la Familia Lingüística Indoeuropea no computemos al alumnado castellanohablante éste colectivo sigue consiguiendo un conocimiento lingüístico superior en ambas lenguas e índices analizados, a pesa de que en lengua catalana el nivel sea muy semejante al de los Nigerocongoleses. Es más, se mantienen los contrastes significativos entre los Indoeuropeos y los chicos y chicas Chinotibetanos en lengua castellana.

En este sentido, y respecto a la desviación típica, destacamos de nuevo la figura de los Indoeuropeos (sin castellanohablantes) en lengua castellana (PG1 y PG2) por ser el colectivo con una de las desviaciones típicas más bajas y, consecuentemente, tener un conocimiento lingüístico más homogéneo.

1.5. Análisis del conocimiento lingüístico en función de la Situación socioprofesional y el Nivel sociocultural de los progenitores

Antes de profundizar en el análisis del conocimiento lingüístico del alumnado del estudio inicial en función del NSC de los progenitores, es necesario detenernos en la variable SSP al ser uno de los factores con los que tradicionalmente se ha trabajado en este tipo de investigaciones.

En nuestro caso, las elevadas diferencias que vienen sucediéndose entre la SSP de la población autóctona y la inmigrante nos hicieron valorar la necesidad de comprobar que ambos colectivos pudieran ser comparables en nuestro estudio. Los resultados fueron concluyentes: las diferencias que existen entre ambos grupos impiden este análisis y, consecuentemente, poder dar una respuesta sobre este aspecto en la segunda Hipótesis de la investigación.

Concretamente, a raíz de los antecedentes que muestran diferencias entre clase social y ocupación laboral, entre nivel de ocupación y estatus sociocultural, o la relación directa que parece existir entre la formación de una población y su pertenencia a un estatus concreto (Mayoral y Molina, 2002), entre otros, consideramos la posibilidad de realizar la prueba de χ^2 para comprobar que ambos colectivos eran los suficientemente próximos en SSP para que pudiesen ser comparados entre sí.

Lo que observamos, entre los progenitores de los alumnos que han participado en el estudio inicial, es que todavía existen diferencias significativas en cuanto a la posición socioprofesional que ocupa la población autóctona y la que tienen los ciudadanos provenientes de la inmigración ($\chi^2=43,479$, $p<0,000$).

De manera más concreta, el resultado de esta prueba tiene un nivel de significación de $p < 0,000$. Esto nos indica la existencia de diferencias sensiblemente significativas entre los grupos de la muestra que se pretenden analizar, de tal manera que si procediéramos a ello podríamos estar distorsionando los resultados.

Consecuentemente, a continuación procederemos a analizar el NSC de los padres y/o tutores del alumnado del estudio inicial.

Así, una vez constatada la proximidad entre el NSC de los autóctonos y el de los inmigrantes al descartarse diferencias significativas entre ambos grupos ($\chi^2=2,838$, $p=0,242$), nos interesa comprobar si el nivel de estudios de los progenitores influye en la adquisición del conocimiento lingüístico en castellano y catalán de sus hijos e hijas y, de esta manera, profundizar en la respuesta a la segunda Hipótesis planteada. Con esta finalidad, realizamos un análisis de varianza entre estas variables. La prueba de Scheffé nos indicará el nivel de significación estadística.

Por otro lado, como en apartados anteriores, diferenciaremos entre los resultados en PG1 y PG2 en ambas lenguas analizadas dependiendo del origen: alumnado autóctono o de origen inmigrante.

1.5.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana del alumnado autóctono según el Nivel sociocultural de los progenitores

PG1 en castellano y Nivel sociocultural. Alumnado autóctono

La Tabla LXII recoge las medias obtenidas a partir del análisis de varianza entre la PG1 en castellano del alumnado autóctono en función del NSC de los padres. Asimismo, posteriormente, se analizará en su caso la significación.

Tabla LXII: Medias del índice PG1 en castellano del alumnado autóctono en función del NSC.

NSC	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	118	80,26	9,19
SECUNDARIOS	144	78,06	12,00
PRIMARIOS Y OTROS	79	78,37	10,14
TOTAL	341	78,90	10,69

Contrastes significativos:

PG1 Castellano. Alumnado autóctono

- - -

Como se observa en la tabla anterior, el alumnado autóctono cuyos progenitores tienen una formación académica universitaria es el colectivo que consigue la mejor puntuación media en PG1 castellano (media de 80,26) respecto a aquellos alumnos que tienen unos padres y/o tutores con estudios primarios y otros (media de 78,37) y sobre los que tienen un nivel de secundaria (media de 78,06), respectivamente.

En esta ocasión la ANOVA no muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos. Concretamente, estamos ante un valor de $F_{2,338}=1,502$ ($p=0,224$).

Asimismo, si nos detenemos en los datos que se concretan en la desviación típica se observa que el alumnado autóctono con la dispersión más baja en PG1 castellano es el que tiene los progenitores con estudios universitarios (desviación típica de 9,19), seguidos de los que tienen estudios primarios y otros (desviación

típica de 10,14) y de los que tienen estudios secundarios (desviación típica de 12,00).

PG2 en castellano y Nivel sociocultural. Alumnado autóctono

A continuación, detallamos las medias que consigue el alumnado autóctono en la prueba de PG2 castellano según el NSC de los progenitores, y los contrastes significativos. En este caso, también realizamos el correspondiente análisis de varianza.

Como se puede observar en la Tabla LXIII, presentamos las distintas puntuaciones que logra el alumnado autóctono.

Tabla LXIII: Medias del índice PG2 en castellano del alumnado autóctono en función del NSC.

NSC	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	30	70,86	9,20
SECUNDARIOS	37	64,75	14,35
PRIMARIOS Y OTROS	22	63,87	11,46
TOTAL	89	66,59	12,37

Contrastes significativos:

PG2 Castellano. Alumnado autóctono

Las medias obtenidas en PG2 castellano según el NSC de los padres de los chicos y chicas autóctonos, revelan que el alumnado con un NSC más alto (progenitores con estudios universitarios) presentan un conocimiento lingüístico superior (media de 70,86) con respecto a aquellos cuyos padres y/o tutores pertenecen a un NSC medio (estudios secundarios) o bajo (estudios primarios y otros), al conseguir unas puntuaciones medias de 64,75 y de 63,87 respectivamente.

Nuevamente, la ANOVA nos indica que no existen diferencias significativas entre colectivos [$F_{2,86}=2,844$ ($p=0,064$)].

Por lo que respecta a la desviación típica en PG2 castellano, los chicos y chicas autóctonos que dicen tener progenitores con estudios universitarios son los que presentan una puntuación inferior (desviación típica de 9,20) y, consecuentemente, un conocimiento lingüístico entre ellos más homogéneo, seguidos de los que tienen estudios primarios y otros (desviación típica de 11,46) y de los que tienen estudios secundarios (desviación típica de 14,35).

1.5.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana del alumnado autóctono según el Nivel sociocultural de los progenitores

PG1 en catalán y Nivel sociocultural. Alumnado autóctono

Para explicar el grado de conocimiento lingüístico en PG1 en catalán que logra el alumnado autóctono del estudio inicial según el NSC, de nuevo recurrimos a un análisis de varianza entre ambos aspectos recogido en la siguiente tabla. Asimismo, también concretamos los contrastes significativos que han resultado en la prueba de Scheffé.

Tabla LXIV: Medias del índice PG1 en catalán del alumnado autóctono en función del NSC.

NSC	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	118	87,44	9,15
SECUNDARIOS	144	82,94	11,27
PRIMARIOS Y OTROS	79	82,39	8,57
TOTAL	341	84,37	10,21

Contrastes significativos:**PG1 Catalán. Alumnado autóctono**

UNIVERSITARIOS Vs SECUNDARIOS

$$[F_{2,338}=8,596 (p=0,002)]$$

UNIVERSITARIOS Vs PRIMARIOS Y OTROS

$$[F_{2,338}=8,596 (p=0,003)]$$

En cuanto a las puntuaciones medias que alcanza el alumnado autóctono en PG1 catalán considerando el NSC de los padres, los resultados muestran que los participantes que obtienen mejores resultados son los que tienen progenitores con estudios universitarios (media de 87,44), seguidos de los que tienen estudios secundarios (media de 82,94) y de los que tienen estudios primarios y otros (media de 82,39).

En referencia a la significación, los valores obtenidos con la prueba de Scheffé evidencian que únicamente se establecen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos autóctonos cuyos padres han cursado estudios universitarios respecto a los que los han cursado secundarios [$F_{2,338}=8,596 (p=0,002)$] y respecto a los que tienen estudios primarios y otros [$F_{2,338}=8,596$].

($p=0,003$)]. Por tanto, podemos concluir que los alumnos con progenitores que tienen estudios universitarios tienen significativamente conocimientos lingüísticos superiores en PG1 catalán respecto al resto del colectivo autóctono.

Dicho de otro modo, los alumnos autóctonos cuyos padres han cursado estudios secundarios o se ubican en la categoría de estudios primarios y otros, presentan un conocimiento en PG1 catalán estadísticamente inferior al que logra el alumnado cuyos progenitores se ubican en un NSC más elevado (estudios universitarios).

Además, si nos centramos en el análisis de la desviación típica, se puede observar cómo el grupo de escolares autóctonos que pertenece a la categoría de primarios y otros es, a su vez, el que tiene una competencia lingüística en PG1 catalán más homogénea (desviación típica de 8,57) respecto al resto de grupos.

PG2 en catalán y Nivel sociocultural. Alumnado autóctono

Para finalizar con la descripción de los resultados del conocimiento lingüístico que logra el alumnado autóctono en función del NSC de sus progenitores, en la Tabla LXV se detallan las puntuaciones medias en PG2 catalán, obtenidas a partir del análisis de varianza, según si el nivel de estudios de sus padres y/o tutores son: universitarios, secundarios y primarios y otros, así como, posteriormente, el análisis del nivel de significación.

Tabla LXV: Medias del índice PG2 en catalán del alumnado autóctono en función del NSC.

NSC	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	30	78,22	8,90
SECUNDARIOS	37	74,43	12,90
PRIMARIOS Y OTROS	22	72,80	8,34
TOTAL	89	75,30	10,75

Contrastes significativos:**PG2 Catalán. Alumnado autóctono**

- - -

Como se observa en la tabla anterior, los participantes que obtienen la media más elevada en PG2 catalán son los que tienen unos progenitores con un nivel de estudios universitarios (media de 78,22). Asimismo, el alumnado autóctono con padres y/o tutores con estudios secundarios logran una media de 74,43, seguida de la que alcanzan los alumnos autóctonos de la muestra cuyos padres tienen un nivel de estudios primarios y otros (media de 72,80).

Por otro lado, se descarta que existan diferencias estadísticamente significativas en PG2 catalán en función del NSC del alumnado autóctono al concretarse un valor de $F_{2,86}=1,858$ ($p=0,162$).

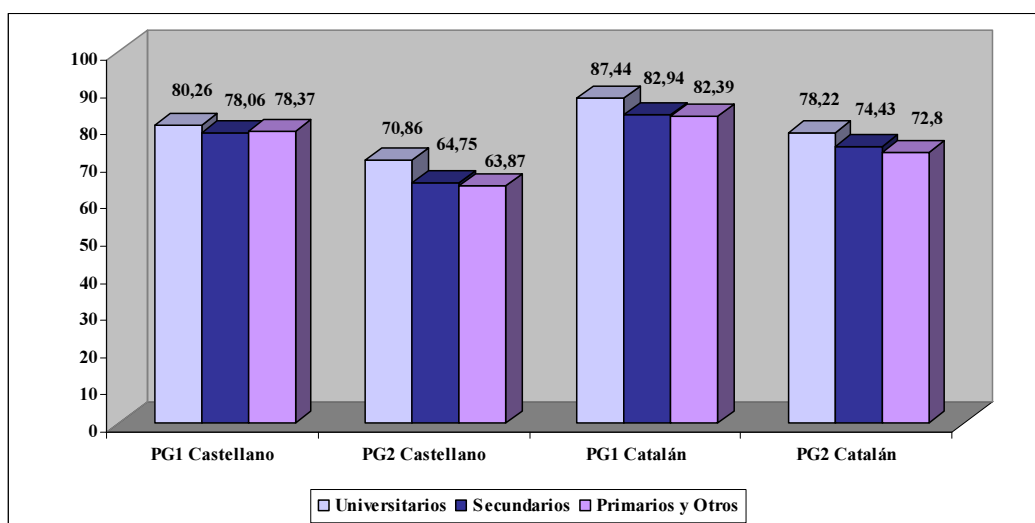
Finalmente, centrados en el análisis de la dispersión, los datos de la desviación típica concretan que, en PG2 catalán, el alumnado autóctono con progenitores que tienen estudios primarios y otros consiguen una puntuación inferior (desviación típica de 8,34) que el resto de grupos. Ahora bien, con un resultado muy próximo se sitúan los chicos y chicas autóctonos con un NSC alto (desviación típica de

8,90) y, en último lugar, se encuentran los escolares autóctonos con progenitores con estudios secundarios (desviación típica de 12,90).

1.5.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado autóctono en función del Nivel sociocultural

En el siguiente gráfico, y con la finalidad de obtener una representación de los datos anteriores de manera conjunta, agrupamos las puntuaciones medias en PG1 y PG2 castellano y catalán en función del NSC del alumnado autóctono del estudio inicial.

Gráfico 46: Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán del alumnado autóctono en función del NSC.



A nivel general, el conocimiento lingüístico en PG1 castellano, y aunque algo menos en PG2, del alumnado autóctono en función del NSC de sus progenitores es bastante similar entre los colectivos estudiados. No obstante, cuando nos centramos en la lengua catalana se observan diferencias sensiblemente mayores.

Así, el contraste de medias en el índice PG1 en catalán determina que los alumnos autóctonos cuyos progenitores tienen estudios universitarios tienen significativamente más competencia lingüística en la parte escrita de la prueba catalana que el resto de escolares (progenitores con estudios secundarios y primarios y otros) (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados de referencia). Mientras que en lo referente a la PG2 en catalán, a pesar de que los chicos y chicas con padres y/o tutores con estudios universitarios consiguen una puntuación media mayor que el resto, no se establece significación entre grupos.

Finalmente, si nos centramos en la dispersión, a nivel general se ha observado una tendencia diferente en cada una de las lenguas analizadas. Mientras que en lengua castellana los que han concretado una desviación típica más baja han sido los escolares con progenitores con estudios universitarios, en lengua catalana han sido los que pertenecen a la categoría de primarios y otros los que presentan más homogeneidad en su competencia lingüística.

1.5.4. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana del alumnado inmigrante del estudio inicial según el Nivel sociocultural de los progenitores

PG1 en castellano y Nivel sociocultural. Alumnado inmigrante

La Tabla LXVI ilustra las medias obtenidas en PG1 castellano por el alumnado de origen inmigrante, a partir del análisis de varianza, en función del NSC de sus progenitores y, posteriormente, los contrastes significativos resultantes de la prueba de Scheffé.

Tabla LXVI: Medias del índice PG1 castellano del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del NSC.

NSC	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	97	66,05	19,80
SECUNDARIOS	119	62,38	21,20
PRIMARIOS Y OTROS	46	53,34	22,67
TOTAL	262	62,15	21,34

Contrastes significativos:

PG1 Castellano. Alumnado inmigrante

UNIVERSITARIOS Vs PRIMARIOS Y OTROS

[$F_{2,259}=5,752$ ($p=0,004$)]

SECUNDARIOS Vs PRIMARIOS Y OTROS

[$F_{2,259}=5,752$ ($p=0,047$)]

Las medias obtenidas sobre el conocimiento en PG1 castellano por el alumnado inmigrante, según el NSC de los progenitores indican que, el colectivo de alumnado extranjero que presenta un conocimiento en PG1 castellano mayor que el resto de inmigrantes son los hijos e hijas de padres con estudios universitarios (media de 66,05). Seguidamente se encuentran los chicos y chicas extranjeros cuyos progenitores tienen un nivel de estudios secundarios (media de 62,38). Mientras que el conjunto de escolares inmigrantes que logra un conocimiento lingüístico menor al resto de participantes es aquel en el que sus padres y/o tutores tienen un nivel de estudios primarios y otros (media de 53,34).

Profundizando en el análisis de estas diferencias, el contraste de medias de Scheffé revela que podemos hablar de significación entre el alumnado inmigrante

cuyos padres tienen estudios universitarios y los hijos de progenitores con un nivel de estudios primarios y otros [$F_{2,259}=5,752$ ($p=0,004$)], así como entre los de estudios secundarios y el alumnado con unos padres con estudios primarios y otros [$F_{2,259}=5,752$ ($p=0,047$)].

Dicho de otro modo, el alumnado inmigrante cuyos padres tienen un NSC más bajo (estudios primarios) obtienen un conocimiento lingüístico en PG1 castellano significativamente inferior al que alcanzan los escolares cuyos progenitores tienen un NSC medio (estudios secundarios) y alto (estudios universitarios).

Además, los datos sobre la desviación típica constatan que el alumnado inmigrante que pertenece a la categoría de universitarios tiene la puntuación más baja (desviación típica de 19,80). Les siguen los chicos y chicas de la categoría secundarios (desviación típica de 21,20) y los de primarios y otros (desviación típica de 22,67).

PG2 en castellano y Nivel sociocultural. Alumnado inmigrante

Para determinar el nivel de PG2 en lengua castellana que logra el alumnado de origen inmigrante en función de su NSC, llevamos a cabo nuevamente un análisis de varianza entre ambos aspectos.

En la siguiente tabla se concretan las diferentes puntuaciones medias, así como, posteriormente, los contrastes significativos que han resultado en la prueba de Scheffé.

Tabla LXVII: Medias del índice PG2 castellano del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del NSC.

NSC	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	97	58,83	17,94
SECUNDARIOS	119	55,55	19,55
PRIMARIOS Y OTROS	46	47,75	19,25
TOTAL	262	55,40	19,23

Contrastes significativos:

PG2 Castellano. Alumnado inmigrante

UNIVERSITARIOS Vs PRIMARIOS Y OTROS

[$F_{2,259}=5,361$ ($p=0,005$)]

Según los datos que se desprenden de la tabla anterior, el alumnado inmigrante que obtiene mejor puntuación media en PG2 castellano es el que tiene unos padres y/o tutores con el NSC más elevado (estudios universitarios) (media de 58,83). Por tanto, estamos ante el colectivo de inmigrantes que tiene mejor conocimiento lingüístico en función de su NSC.

Por otro lado, los inmigrantes cuyos progenitores tienen estudios secundarios alcanzan una media algo inferior (media de 55,55), y los hijos e hijas de padres con estudios primarios y otros, obtienen la puntuación media más baja (media de 47,75).

Por lo que se refiere a los contrastes significativos, la prueba de Scheffé revela que únicamente podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado inmigrante con progenitores con estudios universitarios y

aquellos escolares que sus padres y/o tutores se ubican en la categoría de estudios primarios y otros [$F_{2,259}=5,361$ ($p=0,005$)].

En resumen, los escolares que parecen tener un nivel inferior en PG2 castellano son los que provienen de familias cuyos progenitores pertenecen al NSC más bajo, en función de la clasificación que tenemos de esta variable (estudios primarios y otros). No obstante, únicamente se puede hablar de la existencia de diferencias significativas entre éstos y los alumnos con padres con el NSC más alto (estudios universitarios).

Por lo que respecta a la desviación típica, de nuevo destacan los escolares inmigrantes con progenitores con estudios universitarios por presentar el conocimiento lingüístico en PG2 castellano más homogéneo (desviación típica de 17,94).

1.5.5. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial según el Nivel sociocultural de los progenitores

PG1 en catalán y Nivel sociocultural Alumnado inmigrante

A continuación detallaremos el conocimiento lingüístico en PG1 catalán que logra el alumnado inmigrante del estudio inicial en función del NSC de sus progenitores. Para ello hemos realizado el análisis de varianza correspondiente.

En la Tabla LXVIII quedan recogidas las puntuaciones medias.

Tabla LXVIII: Medias del índice PG1 en catalán del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del NSC.

NSC	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	97	63,29	21,01
SECUNDARIOS	119	62,91	20,14
PRIMARIOS Y OTROS	46	55,26	25,39
TOTAL	262	61,71	21,58

Contrastes significativos:

PG1 Catalán. Alumnado inmigrante

A partir del análisis de las diferentes puntuaciones medias que consigue el colectivo inmigrante del estudio inicial en función del NSC, podemos determinar que los que presentan mayor grado de conocimiento lingüístico en el índice PG1 catalán son los escolares cuyos progenitores tienen estudios universitarios (media de 63,29). Asimismo, los inmigrantes con padres y/o tutores con estudios secundarios obtienen una media algo inferior (media de 62,91). Pero, en todo caso, el colectivo de inmigrantes con el NSC más bajo (estudios primarios y otros) es que el presenta menor conocimiento lingüístico en PG1 catalán (media de 55,26).

En referencia a la significación, los valores obtenidos con la ANOVA revelan que las diferencias que se establecen no son estadísticamente significativas [$F_{2,259}=2,529$ ($p=0,082$)].

Por otro lado, si nos centramos en el análisis de la dispersión, destaca el grupo de chicos y chicas de origen inmigrante cuyos progenitores tienen estudios

primarios y otros por obtener una desviación típica de 25,39, cifra algo más elevada que el resto de colectivos analizados. En este sentido, se observa cómo el conjunto de escolares con un NSC más bajo tiene un conocimiento lingüístico en PG1 catalán más disperso, es decir, consigue unas puntuaciones más heterogéneas entre ellos que el resto.

PG2 en catalán y Nivel sociocultural. Alumnado inmigrante

Continuando con en el análisis de los resultados del conocimiento lingüístico en lengua catalana que alcanzan los escolares de origen inmigrante en función del NSC de sus progenitores, presentamos en la Tabla LXIX las medias resultantes en PG2 catalán. De nuevo recurrimos al análisis de varianza.

Tabla LXIX: Medias del índice PG2 en catalán del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del NSC.

NSC	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	97	56,07	17,10
SECUNDARIOS	119	56,07	17,86
PRIMARIOS Y OTROS	46	49,62	21,03
TOTAL	262	54,94	18,28

Contrastes significativos:

PG2 Catalán. Alumnado inmigrante

Con una tendencia similar, aunque con algunas diferencias en cuanto a los resultados en PG1 catalán, las medias en PG2 que se detallan en la tabla anterior muestran que los colectivos de extranjeros que logran la puntuación más elevada en función del NSC son los inmigrantes que tienen padres y/o tutores con estudios universitarios (media de 56,07) y aquellos que tienen progenitores con estudios secundarios (media de 56,07). Asimismo, con una puntuación media más baja respecto al resto del alumnado se encuentra, de nuevo, el grupo de hijos e hijas inmigrantes con padres cuyo nivel de estudios son primarios y otros (media de 49,62).

Respecto a estos resultados, los valores de la ANOVA no establecen diferencias estadísticamente significativas en ningún caso [$F_{2,259}=2,383$ ($p=0,094$)].

Sin embargo, existe otro elemento a tener en cuenta. Así como sucede con la desviación típica en PG1 catalán, las puntuaciones que se observan en la tabla anterior reflejan nuevamente que, el colectivo de escolares inmigrantes cuyos progenitores tienen estudios primarios y otros tienen un conocimiento lingüístico en este índice analizado más disperso (desviación típica de 21,03) que el resto del alumnado.

Llegados a este punto y antes de presentar el gráfico resumen de los resultados sobre el conocimiento lingüístico que logran los inmigrantes en función del NSC, nos gustaría realizar una pequeña comparativa de lo que hemos observado entre las puntuaciones del alumnado autóctono y el de origen inmigrante durante el estudio de esta variable.

A nivel general, los resultados apuntan en dos direcciones diferentes. Por un lado, el análisis de la competencia lingüística del alumnado autóctono en función del NSC establece que, únicamente, se dan diferencias significativas en la parte escrita de la prueba catalana (PG1) entre el colectivo de autóctonos con progenitores universitarios y el resto de grupos (estudios secundarios y primarios

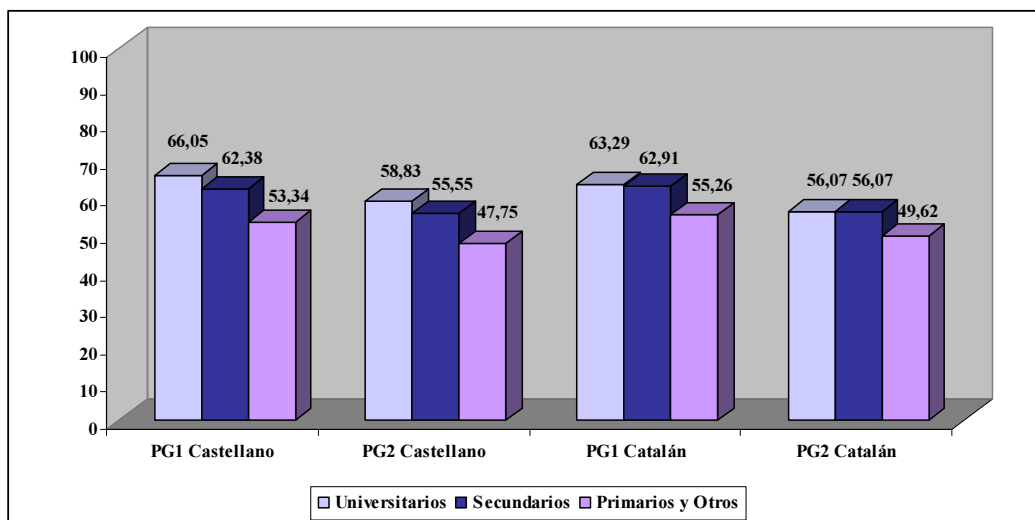
y otros). Mientras que, por otro lado, los chicos y chicas inmigrantes no presentan diferencias significativas en ninguno de los dos índices analizados en lengua catalana (PG1 y PG2), sino más bien en la prueba de lengua castellana. Concretamente se ha determinado en la PG1 castellano diferencias significativas entre los escolares cuyos progenitores que tienen un nivel de estudios primarios y otros, respecto al resto de grupos (universitarios y secundarios). Y en la PG2 en castellano entre éstos y los universitarios (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados de referencia).

Por lo que respecta a la desviación típica, en lengua castellana y lengua catalana se observa una misma tendencia. Concretamente, el alumnado autóctono e inmigrante que pertenece a la categoría de universitarios presenta una dispersión más baja y, consecuentemente, una competencia lingüística más homogénea que el resto de grupos.

1.5.6. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del Nivel sociocultural

Con el objetivo de representar las puntuaciones medias que logra el alumnado inmigrante del estudio inicial sobre el conocimiento lingüístico en castellano y en catalán en función del NSC, en el siguiente gráfico agrupamos los resultados destacados a lo largo de este último apartado. De esta manera, logramos una visión más global de los índices que se alcanzan.

Gráfico 47: Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán del alumnado inmigrante en función del NSC.



De lo que se observa en el gráfico anterior nos centraremos en las diferencias que encontramos entre las puntuaciones que se dan en lengua castellana y en lengua catalana.

Por lo que se refiere a los índices PG1 y PG2 en castellano, el colectivo de inmigrantes cuyos progenitores tienen un nivel de estudios primarios y otros obtienen las puntuaciones medias más bajas. Es más, tanto en PG1 como en PG2 se establecen diferencias significativas respecto a los chicos y chicas con padres y/o tutores con un nivel de estudios universitarios. De nuevo, estas diferencias se dan cuando comparamos las puntuaciones medias en PG1 castellano entre los que tienen unos progenitores con estudios secundarios y los que tienen estudios primarios y otros (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados de referencia).

No obstante, y a pesar de las diversas puntuaciones medias que encontramos cuando analizamos los resultados en los índices PG1 y PG2 en catalán, en ningún caso se establecen diferencias significativas. Aún así, se observa cómo, de nuevo, son los chicos y chicas con progenitores con estudios primarios y otros los que puntúan algo por debajo al resto del alumnado inmigrante. Es más, si nos

centramos en la dispersión, tanto en PG1 castellano y catalán como en PG2 catalán, este colectivo suele tener la desviación típica más elevada.

1.6. Análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la variable Tiempo de Estancia

Como ya hemos señalado anteriormente, para cubrir la tercera Hipótesis nos interesa comprobar si el TE en el Estado-Cataluña del alumnado inmigrante influye en la adquisición del conocimiento lingüístico en castellano y en catalán. Con esta finalidad realizamos un análisis de varianza entre estas variables. Por otro lado, una vez más, la prueba de Scheffé nos permite profundizar en el análisis de las diferencias en caso de que resulten significativas.

1.6.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el Tiempo de Estancia

PG1 en castellano y Tiempo de Estancia

La Tabla LXX recoge las puntuaciones medias que alcanzan los escolares inmigrantes en conocimiento lingüístico en PG1 castellano en función del TE y, posteriormente, los contrastes significativos. Nos hemos servido del análisis de varianza y de la prueba de contraste de medias de Scheffé.

Como ya destacamos en la descripción de las variables, las categorías que utilizaremos se concretan en cuatro (Nacidos en el Estado-Cataluña, con menos de 3 años, de 3 a 6 años y con un tiempo de estancia superior a 6 años).

Tabla LXX: Medias del índice PG1 en castellano del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del TE.

TE	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
MENOS DE 3 AÑOS	88	51,73	22,95
DE 3 A 6 AÑOS	86	63,71	21,61
MÁS DE 6 AÑOS	61	69,64	13,98
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	74,24	13,11
TOTAL	262	62,15	21,34

Contrastes significativos:

PG1 Castellano

MENOS DE 3 AÑOS Vs NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA

[$F_{3,258}=14,484$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 3 AÑOS Vs MÁS DE 6 AÑOS

[$F_{3,258}=14,484$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 3 AÑOS Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=14,484$ ($p=0,002$)]

Las medias obtenidas en PG1 castellano en función del TE determinan que, el colectivo de inmigrantes que sensiblemente muestra menor conocimiento lingüístico en el índice analizado son los chicos y chicas extranjeros con un TE menor a 3 años (media de 51,73). Si ordenamos el resto de puntuaciones de la más alta a la más baja, la distribución quedaría de la siguiente manera: el alumnado que alcanza mayor media es el nacido en el Estado-Cataluña (media de 74,24),

seguido del que lleva más de 6 años (media de 69,64) y del que su estancia oscila entre los 3 y los 6 años (media de 63,71).

Profundizando un poco más en el análisis de estas diferencias, los valores obtenidos en la prueba de Scheffé indican que podemos hablar de diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que lleva en el Estado-Cataluña menos de 3 años y el resto. Concretamente, se da un valor de $F_{3,258}=14,484$ ($p<0,000$) entre éstos y los que han nacido en el Estado-Cataluña, un valor de $F_{3,258}=14,484$ ($p<0,000$) respecto a los que llevan más de 6 años y un valor $F_{3,258}=14,484$ ($p=0,002$) con los que se sitúan en la categoría de entre 3 y 6 años.

Dicho de otro modo, el alumnado que ha nacido en el Estado-Cataluña obtiene mejor conocimiento lingüístico respecto al resto de inmigrantes. No obstante, solamente se han determinado diferencias significativas entre el bajo conocimiento en PG1 castellano que tiene el alumnado extranjero que lleva en el Estado-Cataluña menos de 3 años y los otros grupos de escolares inmigrantes.

Por otro lado, si nos centramos en el análisis de la dispersión de los resultados, se observa cómo el alumnado que lleva más tiempo en el Estado-Cataluña a su vez consigue un conocimiento lingüístico más homogéneo en PG1 castellano (desviación típica de 13,98 para aquellos que llevan más de 6 años y de 13,11 para los nacidos en el Estado-Cataluña) que aquellos que llevan menos tiempo en la sociedad de acogida (desviación típica de 22,95 para los chicos y chicas que llevan menos de 3 años y de 21,61 para los que llevan entre 3 y 6 años).

PG2 en castellano y Tiempo de Estancia

Para describir el conocimiento lingüístico en PG2 castellano del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del TE nos centraremos en las puntuaciones medias que se recogen en la siguiente tabla, así como en los contrastes que han resultado significativos.

De nuevo recurrimos al análisis de varianza y a la prueba de contrastes de Scheffé.

Tabla LXXI: Medias del índice PG2 en castellano del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del TE.

TE	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
MENOS DE 3 AÑOS	88	45,82	19,93
DE 3 A 6 AÑOS	86	57,20	19,37
MÁS DE 6 AÑOS	61	61,28	13,25
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	67,57	13,94
TOTAL	262	55,40	19,23

Contrastes significativos:

PG2 Castellano

MENOS DE 3 AÑOS Vs NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA

[$F_{3,258}=15,163$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 3 AÑOS Vs MÁS DE 6 AÑOS

[$F_{3,258}=15,163$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 3 AÑOS Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=15,163$ ($p<0,001$)]

Como ocurre con la PG1 castellano, el colectivo de inmigrantes que obtiene una puntuación media en PG2 notablemente más baja respecto al resto de extranjeros del estudio inicial son los escolares con un TE menor a 3 años (media de 45,82). Asimismo, los chicos y chicas que consiguen la puntuación media más

elevada son los que han nacido en el Estado-Cataluña (67,57). Por debajo queda el alumnado con un TE superior a 6 años (media de 61,28) y el que lleva en el Estado-Cataluña de 3 a 6 años (media de 57,20).

En cuanto a la significación, nos encontramos ante unas diferencias que siguen una tendencia similar a la que hemos encontrado en los resultados de la PG1 castellano. Así, la prueba de Scheffé determina que se establecen diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y chicas que llevan en el Estado-Cataluña menos de 3 años y el resto de grupos: con los nacidos en el Estado-Cataluña [$F_{3,258}=15,163$ ($p<0,000$)], con los que llevan más de 6 años [$F_{3,258}=15,163$ ($p<0,000$)] y con los que llevan entre 3 y 6 años [$F_{3,258}=15,163$ ($p<0,001$)].

En resumen, el alumnado que logra mayor conocimiento lingüístico en PG2 castellano es el colectivo de escolares inmigrantes que han nacido en el Estado-Cataluña. No obstante, no podemos hablar de diferencias significativas entre ellos y los otros grupos, ya que como hemos destacado anteriormente, la prueba de Scheffé sólo determina diferencias significativas entre los que llevan en el Estado-Cataluña menos de 3 años y el resto.

Otro de los elementos destacados es el análisis de la desviación típica. Del mismo modo que en la PG1 castellano, el alumnado inmigrante que lleva más tiempo en el Estado-Cataluña (nacidos en el Estado y los que llevan más de 6 años) consigue puntuaciones menos dispersas intragrupo que los que llevan menos tiempo, al concretarse unas puntuaciones de 13,94 y 13,25 para aquellos que su TE es mayor, y de 19,37 y de 19,93 para los que llevan menos TE de manera respectiva.

1.6.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Tiempo de Estancia

PG1 en catalán y Tiempo de Estancia

La Tabla LXXII ilustra las medias obtenidas a partir del análisis de varianza en PG1 catalán del alumnado inmigrante en función del TE, así como, posteriormente, los contrastes significativos concretados en la prueba de Scheffé.

Tabla LXXII: Medias del índice PG1 en catalán del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del TE.

TE	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
MENOS DE 3 AÑOS	88	44,32	19,21
DE 3 A 6 AÑOS	86	65,03	18,46
MÁS DE 6 AÑOS	61	73,69	13,73
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	80,73	10,98
TOTAL	262	61,71	21,58

Contrastes significativos:

PG1 Catalán

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,001$)]

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs MENOS DE 3 AÑOS

[$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,000$)]

MÁS DE 6 AÑOS Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=52,495$ ($p=0,029$)]

MÁS DE 6 AÑOS Vs MENOS DE 3 AÑOS

[$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 3 AÑOS Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,000$)]

A nivel general, entre las diversas puntuaciones medias que se logran en PG1 catalán, parecen existir mayores diferencias que las que podemos encontrar en el caso de la lengua castellana.

Dicho de otro modo, y de manera más concreta, los chicos y chicas que alcanzan un mayor dominio en PG1 catalán, respecto a los otros grupos, son los escolares que han nacido en el Estado-Cataluña (media de 80,73). A éstos les siguen los chicos y chicas con un TE superior a 6 años (media de 73,69), los que llevan entre 3 y 6 años (media de 65,03) y los que solamente hace menos de 3 años que han llegado al Estado-Cataluña (media de 44,32).

Directamente relacionado con lo que acabamos de ver, los contrastes estadísticos para analizar la incidencia del TE mostraron diferencias significativas entre los diferentes grupos. De manera más precisa, la prueba de Scheffé determinó que existe significación entre el alumnado que ha nacido en el Estado-Cataluña y los que llevan entre 3 y 6 años [$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,001$)], así como entre los primeros y los que llevan menos de 3 años [$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,000$)].

También han resultado significativas las diferencias entre el alumnado inmigrante con un TE de más de 6 años y los grupos anteriores: los que llevan entre 3 y 6 años [$F_{3,258}=52,495$ ($p=0,029$)] y los que han llegado al Estado Cataluña hace menos de 3 años [$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,000$)]. Y, finalmente, de igual forma se establece significación entre estos últimos y los que están en la categoría de TE de 3 a 6 años [$F_{3,258}=52,495$ ($p<0,000$)].

En resumen, las diferencias que se concretan entre las puntuaciones medias que se alcanzan si dividimos a la muestra de inmigrantes en función del TE, son tales que, en muchos casos, podemos establecer significación. Igualmente, se puede

observar cómo los grupos que no mantienen diferencias significativas entre sí son, exclusivamente, los que llevan más tiempo en el Estado-Cataluña (Nacidos en el Estado-Cataluña y los que llevan más de 6 años).

Por lo que respecta a la desviación típica, los datos que se observan en la tabla anterior muestran que a mayor TE en el Estado-Cataluña se da menor dispersión en el conocimiento lingüístico en PG1 catalán al concretarse unas puntuaciones de 10,98 para los que han nacido en el Estado-Cataluña, de 13,73 para los que llevan más de 6 años, de 18,46 para los que llevan entre 3 y 6 años y de 19,21 para los que llevan menos de 3 años.

PG2 en catalán y Tiempo de Estancia

Para finalizar con la descripción de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en función de la variable TE, en la siguiente tabla hemos recogido las puntuaciones medias en PG2 catalán. Posteriormente, se presentan los contrastes que han resultado significativos.

De nuevo ha sido necesario un análisis de varianza y la prueba de contraste de medias de Scheffé.

Tabla LXXIII: Medias del índice PG2 en catalán del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del TE.

TE	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
MENOS DE 3 AÑOS	88	40,68	15,56
DE 3 A 6 AÑOS	86	57,62	16,04
MÁS DE 6 AÑOS	61	64,10	12,36
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	72,18	11,43
TOTAL	262	54,94	18,28

Contrastes significativos:

PG2 Catalán

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$)]

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs MENOS DE 3 AÑOS

[$F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$)]

MÁS DE 6 AÑOS Vs MENOS DE 3 AÑOS

[$F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 3 AÑOS Vs DE 3 A 6 AÑOS

[$F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$)]

Igual que con la PG1 catalán, el colectivo que presenta un conocimiento lingüístico superior al resto de la muestra de inmigrantes en función del TE en PG2 es el conjunto de escolares que ha nacido en el Estado-Cataluña (media de 72,18). Con una puntuación media algo más baja le siguen los chicos y chicas con un TE superior a 6 años (media de 64,10) y los que llevan entre 3 y 6 años en el

Estado-Cataluña (media de 57,62). Ahora bien, con un nivel en conocimiento lingüístico sensiblemente inferior al resto de inmigrantes, de nuevo destaca el alumnado con un TE menor a 3 años (media de 40,68).

Profundizando en el análisis de estas diferencias, la prueba de contraste de medias de Scheffé determinó que podían establecerse diferencias significativas en cuatro casos diferentes. Concretamente, el TE se mostró significativo entre aquellos que han nacido en el Estado-Cataluña y los que llevan menos tiempo en el país (los clasificados en la categoría TE entre 3 y 6 años con un valor de $F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$) y los que llevan menos de 3 años con un valor de $F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$). Asimismo, también existe significación entre el alumnado con un TE superior a 6 años y los que llevan menos de 3 años con un valor de $F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$). Y, finalmente, entre estos últimos y los que llevan un TE que oscila entre los 3 y los 6 años con un valor de $F_{3,258}=49,021$ ($p<0,000$).

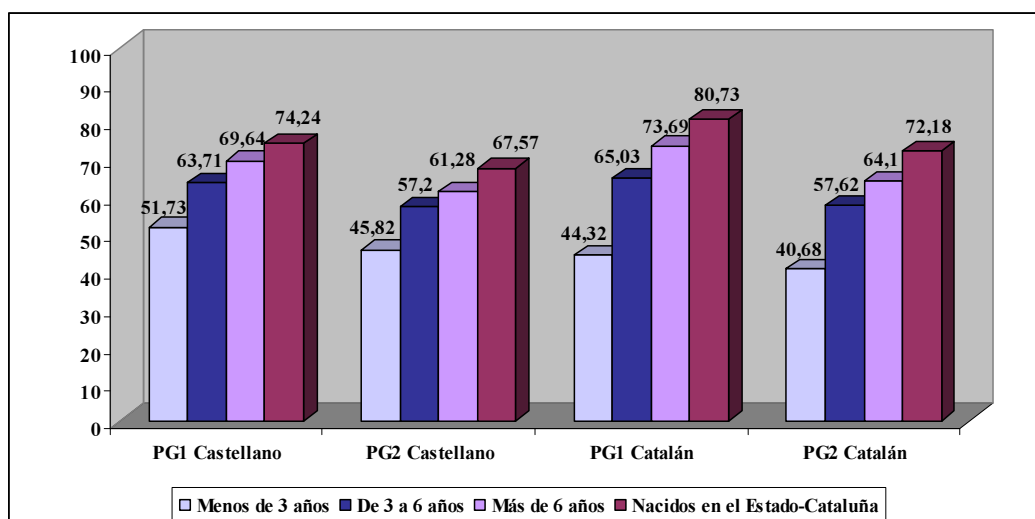
Dicho de otro modo, los escolares que consiguen una puntuación media más baja en PG2 catalán son el colectivo que lleva menos tiempo en el Estado-Cataluña (menos de 3 años). Es más, el conocimiento lingüístico que muestran en esta parte de la prueba es notablemente inferior, lo que conlleva a unas diferencias estadísticamente significativas con el resto de escolares.

Por último, y por lo que se refiere al análisis de la dispersión, se observa cómo aquellos alumnos de origen inmigrante que llevan más TE en el Estado-Cataluña (nacidos en el Estado-Cataluña y los que llevan más de 6 años) concretan un conocimiento lingüístico en PG2 catalán con una desviación típica menor que los que llevan menos tiempo (los que llevan menos de 3 años y los que llevan entre 3 y 6 años).

1.6.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del Tiempo de Estancia

Nuevamente, en el Gráfico 48 recogeremos las puntuaciones medias que logra el alumnado inmigrante del estudio inicial sobre el conocimiento lingüístico en castellano y en catalán en función del TE para obtener una visión más global de los resultados que se alcanzan.

Gráfico 48: Puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán del alumnado inmigrante en función del TE.



Como hemos venido destacando a lo largo de la descripción del conocimiento lingüístico en castellano y en catalán que logran los inmigrantes en función del TE, el alumnado que en los cuatro índices analizados consigue una puntuación sensiblemente inferior al resto de estudiantes inmigrantes es el que lleva menos tiempo en el Estado-Cataluña (menos de 3 años). De manera más concreta, tanto en la PG1 como en la PG2 castellana la media que logran estos chicos y chicas son significativamente inferiores al resto de colectivos (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados de referencia). Ahora bien, cuando analizamos lo que sucede en lengua catalana encontramos otras peculiaridades.

Así, los resultados generales en PG1 en catalán concretan, por un lado, que los que llevan menos de 3 años en el Estado-Cataluña siguen alcanzando un conocimiento lingüístico significativamente inferior al resto de colectivos. Y, por otro lado, también se establece que, los que llegaron hace entre 3 y 6 años puntúan significativamente por debajo de los que han nacido en el Estado-Cataluña y de los que llevan más de 6 años (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados de referencia).

Finalmente, si nos centramos en la desviación típica, globalmente se observa que a mayor TE en el Estado-Cataluña menor dispersión entre el conocimiento lingüístico de los sujetos en cada una de las categorías e índices analizados. Y, contrariamente, a menor TE mayor es la desviación típica.

1.7. Análisis del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la variable Edad de llegada

Centrándonos ahora en la variable Edad de llegada, nos interesa analizar de qué manera influye ésta en el conocimiento lingüístico en PG1 y PG2 castellano y catalán que logran los escolares de origen inmigrante. Para ello recurrimos a un análisis de varianza y a las pruebas de contraste de Scheffé.

Asimismo, seguimos trabajando para cubrir la tercera de las Hipótesis planteadas en la investigación.

1.7.1. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Edad de llegada

PG1 en castellano y Edad de llegada

En la siguiente tabla se precisan las medias obtenidas a partir del análisis de varianza entre la PG1 en castellano que logra el alumnado inmigrante y la Edad de llegada al Estado-Cataluña. Además, también detallamos los contrastes que han resultado significativos en la prueba de Scheffé.

Tabla LXXIV: Medias del índice PG1 en castellano en función de la Edad de llegada.

EDAD DE LLEGADA	PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	74,24	13,11
MENOS DE 10 AÑOS	64	70,04	14,38
10 AÑOS O MÁS	171	57,29	22,93
TOTAL	262	62,15	21,34

Contrastes significativos

PG1 Castellano

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs 10 AÑOS O MÁS
[$F_{2,259}=14,505$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 10 AÑOS Vs 10 AÑOS O MÁS
[$F_{2,259}=14,505$ ($p<0,000$)]

Como se observa en la tabla anterior, el alumnado inmigrante que obtiene mayor puntuación media en PG1 castellano en función de la Edad de llegada son los escolares que han nacido en el Estado-Cataluña (media de 74,24). A éstos le siguen los escolares que llegaron con menos de 10 años (media de 70,04) y, con una media sensiblemente inferior al resto, los chicos y chicas que llegaron al Estado-Cataluña con 10 años o más (media de 57,29).

Profundizando en el análisis de estas diferencias, la prueba de contraste de medias de Scheffé establece que existe significación entre grupos. Concretamente, las diferencias entre el alumnado que ha nacido en el Estado-Cataluña y los que llegaron con 10 años o más alcanzan un valor de $F_{2,259}=14,505$ ($p<0,000$). De la misma manera sucede entre los que llegaron más mayores al Estado-Cataluña (10 años o más) y los que lo hicieron con menos de 10 años, al obtener un valor de $F_{2,259}=14,505$ ($p<0,000$).

En resumen, el alumnado inmigrante que llegó al Estado-Cataluña con 10 años o más consigue significativamente un conocimiento lingüístico menor en PG1 castellano que el que alcanzan los escolares que han nacido en el Estado-Cataluña y los que llegaron con menos de 10 años.

En este sentido, la desviación típica que se observa en la Tabla LXXIV también nos indica que no únicamente el alumnado inmigrante que llegó al Estado-Cataluña con 10 años o más consigue un conocimiento lingüístico en PG1 castellano sensiblemente menor que el resto de grupos analizados, sino que también este conocimiento es más disperso entre el grupo que los que llegaron con menos de 10 años o los que nacieron en el Estado Cataluña, al obtener una desviación típica de 22,93.

PG2 en castellano y Edad de llegada

Con el objeto de describir el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en PG2 castellano en función de la Edad de llegada, en la tabla que presentamos a

continuación se recogen las puntuaciones medias que logra este colectivo según la categoría a la que pertenece, así como, posteriormente, los contrastes que resultan significativos.

Para ello, hemos realizado un análisis de varianza y la prueba de contraste de medias de Scheffé.

Tabla LXXV: Medias del índice PG2 en castellano en función de la Edad de llegada.

EDAD DE LLEGADA	PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	67,57	13,94
MENOS DE 10 AÑOS	64	61,49	12,94
10 AÑOS O MÁS	171	51,19	20,51
TOTAL	262	55,40	19,23

Contrastes significativos:

PG2 Castellano

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs 10 AÑOS O MÁS

[$F_{2,259}=13,967$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 10 AÑOS Vs 10 AÑOS O MÁS

[$F_{2,259}=13,967$ ($p<0,001$)]

Las medias que se plasman en la tabla anterior indican que el alumnado que alcanza mayor conocimiento lingüístico en PG2 castellano es el que ha nacido en el Estado-Cataluña con una media de 67,57. Con una puntuación algo más baja se sitúan los chicos y chicas que llegaron al Estado-Cataluña con menos de 10 años (media de 61,49). Mientras que, con una puntuación media sensiblemente inferior

al resto, el índice más bajo lo obtienen los inmigrantes que llegaron con 10 años o más (media de 51,19).

En este sentido, la prueba de contraste de medias de Scheffé concreta diferencias significativas, por un lado, entre los alumnos que han nacido en el Estado-Cataluña y los que llegaron con 10 años o más [$F_{2,259}=13,967$ ($p<0,000$)]. Y, por otro lado, entre estos últimos y los que llegaron con menos de 10 años [$F_{2,259}=13,967$ ($p<0,001$)].

Por tanto, los escolares de origen inmigrante que llegaron con 10 años o más al Estado-Cataluña son los que logran un conocimiento lingüístico en PG2 castellano significativamente inferior al resto de colectivos.

Asimismo, si consideramos la desviación típica de unos y otros grupos, el colectivo de inmigrantes que parece presentar mayor dispersión en cuanto a su conocimiento lingüístico en PG2 castellano son, de nuevo, los chicos y chicas que llegaron con 10 años o más al obtener una desviación típica de 20,51.

1.7.2. Análisis del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Edad de llegada

PG1 en catalán y Edad de llegada

El conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en PG1 catalán, en función de la Edad de llegada, se concreta en la siguiente tabla. Para su presentación nos centramos en las puntuaciones medias y en los contrastes significativos.

De nuevo hemos realizado un análisis de varianza y la correspondiente prueba de Scheffé.

Tabla LXXVI: Medias del índice PG1 en catalán en función de la Edad de llegada.

EDAD DE LLEGADA	PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	80,73	10,98
MENOS DE 10 AÑOS	64	73,50	13,47
10 AÑOS O MÁS	171	54,29	21,55
TOTAL	262	61,71	21,58

Contrastes significativos:**PG1 Catalán**

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs 10 AÑOS O MÁS

[$F_{2,259}=38,897$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 10 AÑOS Vs 10 AÑOS O MÁS

[$F_{2,259}=38,897$ ($p<0,000$)]

El análisis de las puntuaciones que se obtienen en PG1 catalán en función de la Edad de llegada muestran que, el alumnado con mayor media y, por tanto, con un conocimiento lingüístico algo superior al resto son los chicos y chicas que han nacido en el Estado-Cataluña (media de 80,73). Asimismo, con una media de 73,50, le sigue el alumnado inmigrante que llegó con menos de 10 años. Y, en último lugar se encuentran los que llegaron al Estado-Cataluña con 10 años o más (media de 54,29).

En base a estos resultados, la prueba de contraste de medias de Scheffé establece diferencias significativas entre el alumnado que ha nacido en el Estado-Cataluña y los que llegaron con 10 años o más con un valor de $F_{2,259}=38,897$

($p < 0,000$), así como entre los que llegaron con menos de 10 años y los que lo hicieron con 10 años o más [$F_{2,259} = 38,897$ ($p < 0,000$)].

Por tanto, se observa como, de nuevo, los alumnos que llegaron al Estado-Cataluña más mayores (10 años o más) obtienen una puntuación media notablemente inferior al resto. Y, además, las diferencias que se precisan entre este colectivo y los nacidos en el Estado-Cataluña, así como entre los que llegaron con menos de 10 años, son significativas.

Por otro lado, las puntuaciones que se observan en la desviación típica también nos indican que el alumnado que se incorporó a la sociedad de acogida con 10 años o más tiene un conocimiento lingüístico en PG1 catalán mucho más disperso (desviación típica de 21,55) que aquellos que llegaron con menos de 10 años (desviación típica de 13,47) y los que nacieron en el Estado-Cataluña (desviación típica de 10,98) respectivamente.

PG2 en catalán y Edad de llegada

Para precisar el nivel de PG2 catalán que alcanzan los inmigrantes del estudio inicial según la Edad de llegada, de nuevo recurrimos a un análisis de varianza entre ambos aspectos. En la siguiente tabla se concretan las diferentes puntuaciones medias, así como, posteriormente, los contrastes significativos que han resultado en la prueba de Scheffé.

Tabla LXXVII: Medias del índice PG2 en catalán en función de la Edad de llegada.

EDAD DE LLEGADA	PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
NACIDOS EN EL ESTADO –CATALUÑA	27	72,18	11,43
MENOS DE 10 AÑOS	64	64,03	12,14
10 AÑOS O MÁS	171	48,81	17,95
TOTAL	262	54,94	18,28

Contrastes significativos:

PG2 Catalán

NACIDOS EN EL ESTADO-CATALUÑA Vs 10 AÑOS O MÁS

[$F_{2,259}=37,902$ ($p<0,000$)]

MENOS DE 10 AÑOS Vs 10 AÑOS O MÁS

[$F_{2,259}=37,902$ ($p<0,000$)]

A nivel general, las puntuaciones medias que se obtienen del análisis del índice PG2 catalán, indican una tendencia similar a la observada en los casos anteriores. Es decir, el alumnado que logra la puntuación más elevada en función de la Edad de llegada son los escolares inmigrantes nacidos en el Estado-Cataluña (media de 72,18), seguidos de los que llegaron con menos de 10 años (media de 64,03) y de los que llegaron con 10 años o más (media de 48,81).

Asimismo, el contraste de medias de Scheffé establece, con un valor de $F_{2,259}=37,902$ ($p<0,000$) diferencias significativas entre el alumnado que ha nacido en el Estado-Cataluña y los que llegaron con 10 años o más. Así como entre los que llegaron con menos de 10 años y los que lo hicieron con 10 años o más [$F_{2,259}=37,902$ ($p<0,000$)].

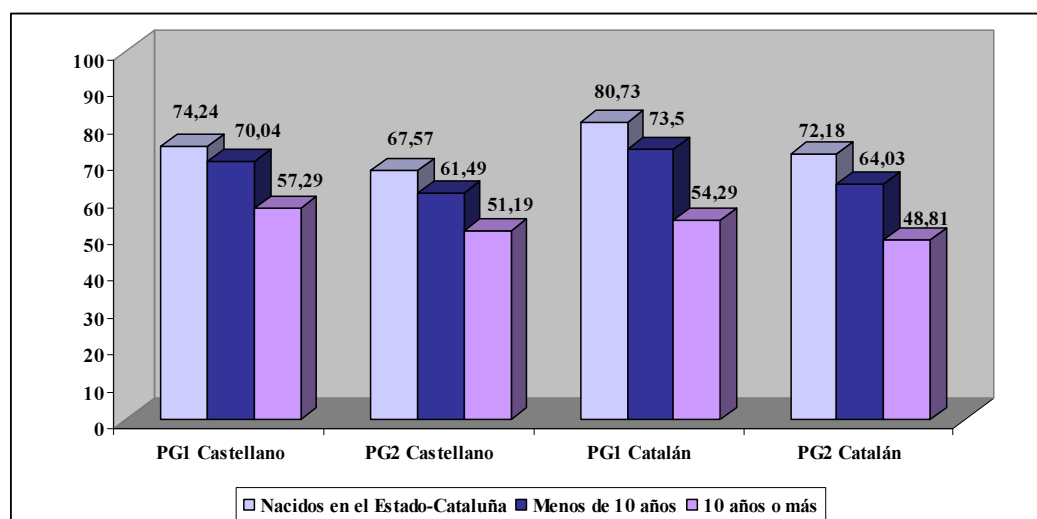
En resumen, los chicos y chicas que obtienen menos puntuación media y, por ende, un conocimiento lingüístico inferior al resto de colectivos estudiados, son los estudiantes que llegaron con 10 años o más respecto al resto, estableciéndose, además, significación entre las diferencias que existen, por un lado, entre este colectivo y los que han nacido en el Estado-Cataluña y, por otro lado, con los que llegaron con menos de 10 años.

En este sentido, también se observa cómo, a medida que el alumnado se incorporó al Estado-Cataluña más pequeño su conocimiento lingüístico en PG2 catalán es más homogéneo intragrupo (desviación típica de 11,43 para los que nacieron en el Estado-Cataluña y de 12,14 para los que se incorporaron con menos de 10 años) que los que llegaron más mayores (desviación típica de 17,95 para los que llegaron con 10 años o más).

1.7.3. Resumen de las medias en PG1 y PG2 en lengua castellana y catalana del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Edad de llegada

A modo de resumen, el gráfico que sigue recoge las diferentes puntuaciones medias en PG1 y PG2 en castellano y en catalán que ha conseguido el alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Edad de llegada.

Gráfico 49: Puntuaciones medias de los índices PG1 y PG2 en castellano y catalán del alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Edad de llegada.



Como puede observarse en el gráfico anterior, el alumnado que consigue una puntuación media inferior en los cuatro índices analizados (PG1 y PG2 en castellano y en catalán) son los chicos y chicas que llegaron al Estado-Cataluña con 10 años o más. Además, las diferencias de este colectivo respecto al resto en ambas pruebas (castellana y catalana) han resultado significativa en relación a las puntuaciones que logran los estudiantes que han nacido en el Estado-Cataluña y los que llegaron con menos de 10 años (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados de referencia).

Asimismo, en los diferentes índices estudiados, el alumnado que presenta una media más elevada son los que han nacido en el Estado-Cataluña, seguidos de los que llegaron con menos de 10 años. No obstante, entre ambos colectivos no se establecen diferencias significativas en ninguno de los cuatro índices.

Por último, y referente a la desviación típica, a nivel general se ha constatado que los chicos y chicas inmigrantes que llegaron al Estado-Cataluña con 10 años o más consiguen unos resultados con mayor dispersión que el resto de grupos en las diferentes lenguas e índices analizados.

2. RESULTADOS DEL ESTUDIO LONGITUDINAL. LA EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO CASTELLANO Y CATALÁN DEL ALUMNADO INMIGRANTE ENTRE 2º Y 4º CURSO DE ESO

Antes de presentar los resultados del alumnado inmigrante del estudio longitudinal en lengua castellana y lengua catalana, conviene recordar que para esta parte del estudio trabajaremos con una nueva variable que hemos denominado: “variable diferencia”. Ésta ha sido creada a partir de las puntuaciones que se obtuvieron en las dos fases del estudio de manera respectiva (en 2º de ESO y en 4º de ESO). Precisamente, la variable diferencia nos permite llevar a cabo el análisis del progreso del conocimiento lingüístico de la muestra.

Por un lado, presentaremos la evolución de la competencia lingüística durante dos años académicos y, por otro lado, analizaremos la influencia que tienen las diferentes variables independientes controladas en la investigación. Con ello presentaremos los resultados que permitan dar respuesta a la cuarta y quinta Hipótesis.

De manera más concreta, el apartado 2.1. permite cubrir la cuarta de las Hipótesis planteadas, mientras que el resto (del apartado 2.2. al 2.5.) se centrarán en dar respuesta a la quinta Hipótesis.

2.1. Evolución del conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio longitudinal entre 2º de ESO y 4º de ESO

A continuación describimos los resultados en PG1 y PG2 en castellano y en catalán que consiguieron, a nivel general, los chicos y chicas inmigrantes la primera vez que se les aplicaron las pruebas (2º de ESO) y la segunda vez que las realizaron (4º de ESO).

Tabla LXXVIII: Puntuaciones medias y desviación típica en PG1 y PG2 castellano y catalán que consigue el alumnado inmigrante del estudio longitudinal en 2º y en 4º de ESO.

	SUJETOS	PUNTUACIÓN MEDIA DE LOS DOS MOMENTOS ANALIZADOS		DESVIACIÓN TÍPICA
PG1 CASTELLANO	72	2º de ESO	62,51	17,51
	72	4º de ESO	70,29	12,99
PG2 CASTELLANO	72	2º de ESO	53,93	14,56
	72	4º de ESO	57,76	11,40
PG1 CATALÁN	72	2º de ESO	67,19	14,33
	72	4º de ESO	74,72	12,28
PG2 CATALÁN	72	2º de ESO	59,34	12,34
	72	4º de ESO	65,84	9,05

Como observase en la tabla anterior, los datos descriptivos referentes a los cuatro índices analizados muestran que la evolución que se da en la adquisición del conocimiento lingüístico en lengua castellana y catalana es positiva.

Otro de los elementos destacados para el análisis son los resultados que se observan en la desviación típica. En este sentido, tanto en lengua castellana como en lengua catalana y en ambos índices analizados, se precisa que a medida que avanzan en la escolaridad y, consecuentemente en su conocimiento lingüístico, la competencia lingüística de estos escolares se va homogeneizando. Así, se concreta que cuando el alumnado inmigrante cursaba 2º de ESO además de conseguir una puntuación media en PG1 y PG2 castellano y catalán menor que cuando pasaron a

cursar 4º de ESO, su conocimiento lingüístico deja de ser tan disperso entre unos y otros sujetos. Ello lleva a pensar que la escolarización y el entorno podrían homogeneizar posibles diferencias entre los sujetos.

Pero una vez descritos estos resultados, y para finalizar este primer apartado del estudio longitudinal, a continuación presentamos una tabla que concreta los estadísticos descriptivos de los cuatro índices diferencias (PG1 y PG2 en castellano y en catalán).

Tabla LXXIX: Puntuación media y desviación típica total de los índices diferencias PG1 y PG2 en castellano y en catalán.

	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
DIFERENCIAS PG1 CASTELLANO	72	7,78	10,50
DIFERENCIAS PG2 CASTELLANO	72	3,84	9,77
DIFERENCIAS PG1 CATALÁN	72	7,53	7,01
DIFERENCIAS PG2 CATALÁN	72	6,50	7,18

2.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función del Área de Origen

Para el análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en castellano y catalán que consiguen los inmigrantes del estudio longitudinal en función del Área de Origen, realizaremos la exposición manteniendo la misma estructura que en el bloque anterior. Así, presentaremos los resultados del índice diferencias en PG1 y PG2, primero en lengua castellana y, posteriormente, en lengua catalana.

Para ello, llevamos a cabo un análisis de varianza entre la variable Área de Origen y las diferencias PG1 y PG2. Los valores obtenidos con la prueba de Scheffé nos proporcionarán los niveles de significación.

2.2.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el Área de Origen

Diferencias PG1 en castellano y Área de Origen

En la siguiente tabla se detallan las puntuaciones medias en diferencias PG1 castellano que consiguen los participantes del estudio longitudinal en función del Área de Origen. Asimismo, también hacemos referencia a los contrastes significativos.

Tabla LXXX: Medias del índice diferencias PG1 castellano en función del Área de Origen.

ÁREA DE ORIGEN	DIFERENCIAS PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
EUROPA COMUNITARIA	8	5,30	7,56
EUROPA NO COMUNITARIA	9	11,83	9,65
MAGREB	12	8,93	9,14
RESTO DE ÁFRICA	9	8,91	10,67
HISpanoAMÉRICA	27	4,67	9,09
ASIA Y OCEANÍA	6	12,59	19,35
RESTO DE AMÉRICA	1	22,44	.
TOTAL	72	7,78	10,50

Contrastes significativos:

Diferencias PG1 Castellano

Los datos que se obtienen del análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en diferencias PG1 castellano en función del Área de Origen muestran que, a nivel general, todos los colectivos progresan en su competencia lingüística.

Como puede observarse en la tabla, el escolar procedente del Resto de América es el sujeto que consigue mayor evolución en el índice diferencias PG1 castellano

en relación al resto de sus compañeros (media de 22,44)¹³⁸. A éste le siguen los chicos y chicas originarios de Asia y Oceanía (media de 12,59) y muy próximos a ellos se sitúa el alumnado de la Europa no comunitaria (media de 11,83). Con puntuaciones medias algo inferiores destaca el alumnado del continente africano (Magreb con una media de 8,93 y los escolares del Resto de África con una media de 8,91). Mientras que con medias sensiblemente algo más bajas se sitúa el alumnado de la Europa Comunitaria (media de 5,30) y los escolares Hispanoamericanos (media de 4,67), lo cual resulta en principio un dato sorprendente.

Es decir, el colectivo de inmigrantes que presenta menor progresión en conocimiento lingüístico en diferencias PG1 castellano son los escolares de Hispanoamérica al conseguir la puntuación media más baja. Sin embargo, el escolar que destaca en cuanto a su evolución en diferencias PG1 castellano es el originario del Resto de América.

Referente a la significación, la ANOVA no establece que haya diferencias significativas en ningún caso al determinarse un valor de $F_{6,65}=1,300$ ($p=0,270$).

Finalmente, si nos centramos en la desviación típica¹³⁹, destaca la situación del alumnado de Asia y Oceanía por ser el colectivo de escolares que, a pesar de ser uno de los grupos que más evoluciona, presenta la desviación típica más elevada (puntuación de 19,35), lo que indica que la evolución en el conocimiento lingüístico, cuando consideramos el índice diferencias PG1 castellano, es mucho más dispersa o heterogénea entre unos y otros sujetos que pertenecen a esta área de origen.

¹³⁸ Debemos ser prudentes ante la puntuación media que se observa en la categoría “Resto de América” al tratarse del valor resultante en la evaluación de un único sujeto.

¹³⁹ Consideramos la desviación típica a pesar de que en el caso del escolar procedente del Resto de América no haya datos al respecto.

Diferencias PG2 en castellano y Área de Origen

Para describir la evolución de la competencia lingüística en PG2 castellano en función del Área de Origen nos serviremos de las puntuaciones medias del análisis de varianza en el índice diferencias PG2 castellano, recogidas en la siguiente tabla. Asimismo señalamos, en su caso, los contrastes significativos.

Tabla LXXXI: Medias del índice diferencias PG2 castellano en función del Área de Origen.

ÁREA DE ORIGEN	DIFERENCIAS PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
EUROPA COMUNITARIA	8	7,38	7,81
EUROPA NO COMUNITARIA	9	-3,25	12,11
MAGREB	12	6,87	8,59
RESTO DE ÁFRICA	9	2,77	9,27
HISPANOAMÉRICA	27	2,76	8,73
ASIA Y OCEANÍA	6	10,50	12,03
RESTO DE AMÉRICA	1	1,44	.
TOTAL	72	3,84	9,77

Contrastes significativos:

Diferencias PG2 Castellano

Las medias obtenidas en el índice diferencias PG2 castellano indican variaciones en cuanto a las puntuaciones que se alcanzan en la prueba de lenguaje escrito (diferencias PG1 castellano). En esta ocasión, el colectivo que ha progresado más en referencia a diferencias PG2 en lengua castellana son los escolares originarios de Asia y Oceanía (media de 10,50), los procedentes de Europa Comunitaria (media de 7,38) y los chicos y chicas del Magreb (media de 6,87). Por el contrario, obtienen puntuaciones medias algo más bajas los que provienen del Resto de África (media de 2,77), los Hispanoamericanos (media de 2,76) y, contra todo pronóstico una vez conocida su puntuación en diferencias PG1 castellano, el sujeto del Resto de América (media de 1,44). Pero lo que resulta sorprendente es el caso de los escolares procedentes de la Europa no Comunitaria. Este colectivo presenta una evolución negativa en cuanto al aprendizaje en lengua castellana (PG2) al conseguir una media de -3,25.

Dicho de otra manera, a pesar de que el colectivo de Europa no Comunitaria muestra cierto retroceso en la evolución del conocimiento lingüístico en diferencias PG2 castellano, el resto de sujetos evolucionan en el aprendizaje de dicha lengua. Así, destacan los chicos y chicas de Asia y Oceanía, de la Europa Comunitaria y los del Magreb respecto al resto.

Sin embargo, no se constatan diferencias significativas al concretarse con la ANOVA un valor de $F_{6,65}=1,823$ ($p=0,108$).

Por otro lado, conviene destacar qué ocurre cuando consideramos el análisis de la desviación típica que se recoge en la tabla anterior. Concretamente nos centraremos en dos Área de Origen que, a pesar de obtener una evolución en diferencias PG2 castellano bastante diferentes, alcanzan un grado de dispersión sensiblemente alto.

Así, nuevamente, los escolares de origen inmigrante que pertenecen al Área de Origen de Asia y Oceanía concretan una desviación típica alta (de 12,03) aunque hayan destacado por ser los chicos y chicas que evolucionan en mayor medida en diferencias PG2 castellano. Ahora bien, con un desviación típica de 12,11, cifra muy próxima a la anterior, destacan aquellos alumnos inmigrantes originarios de

la Europa no Comunitaria. Este aspecto es destacable si tenemos en cuenta que este colectivo ha presentado una evolución negativa en su conocimiento lingüístico.

2.2.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Área de Origen

Diferencias PG1 en catalán y Área de Origen

A continuación iniciamos el análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en catalán del alumnado inmigrante del estudio longitudinal en función del Área de Origen. En la siguiente tabla se precisan las puntuaciones medias del índice diferencias PG1 catalán y, posteriormente, se indica si se obtienen diferencias significativas. Para ello, hemos realizado el pertinente análisis de varianza.

Tabla LXXXII: Medias del índice diferencias PG1 catalán en función del Área de Origen.

ÁREA DE ORIGEN	DIFERENCIAS PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
EUROPA COMUNITARIA	8	2,77	8,13
EUROPA NO COMUNITARIA	9	8,43	7,80
MAGREB	12	4,89	6,49
RESTO DE ÁFRICA	9	9,68	5,07
HISPANOAMÉRICA	27	8,09	6,23
ASIA Y OCEANÍA	6	11,24	9,28
RESTO DE AMÉRICA	1	12,30	.
TOTAL	72	7,53	7,01

Contrastes significativos:

Diferencias PG1 Catalán

Como sucede con el índice diferencias PG1 castellano, los inmigrantes que presentan mayor progreso en conocimiento lingüístico en diferencias PG1 catalán son los pertenecientes al Resto de América¹⁴⁰ (media de 12,30) y los originarios de Asia y Oceanía (media de 11,24). A partir de aquí el resto de escolares no mantienen una misma tendencia que en el caso anterior.

¹⁴⁰ Manteniendo la misma prudencia expresada anteriormente porque sólo hay un sujeto en este grupo.

Concretamente, el siguiente colectivo que muestra mayor progreso es el llegado del Resto de África (media de 9,68), seguido de los escolares de la Europa no Comunitaria (media de 8,43) y de los Hispanoamericanos (media de 8,09). Mientras que, con una evolución sensiblemente inferior al resto se encuentran los chicos y chicas del Magreb (media de 4,89) y de Europa comunitaria (media de 2,77).

En resumen, el origen que presenta mejor progresión en el índice diferencias PG1 catalán es el categorizado como Resto de América y, en último lugar, aunque con cierta evolución en la parte escrita de la prueba catalana, se encuentran los originarios de Europa Comunitaria.

Sin embargo, y a pesar de estos resultados, los valores de la ANOVA no establecen significación [$F_{6,65}=1,515$ ($p=0,187$)].

Referente a la desviación típica que se concreta en unos y otros colectivos, resaltamos dos resultados como los más destacados. Por un lado, los chicos y chicas de Asia y Oceanía, a pesar de ser uno de los colectivos que más evoluciona en conocimiento lingüístico diferencias PG1 catalán también son los que, entre las puntuaciones de los sujetos que conforman esta categoría, muestran mayor dispersión respecto a este progreso. Por otro lado, el alumnado de Europa Comunitaria, a pesar de ser el conjunto de inmigrantes que evoluciona en menor medida en el índice analizado, destaca por conseguir la segunda puntuación más alta en la desviación típica (puntuación de 8,13) lo que significa que la evolución en el correspondiente índice analizado es más dispersa entre sus componentes.

Diferencias PG2 en catalán y Área de Origen

Para finalizar con la descripción de la evolución de la competencia lingüística en función del Área de Origen, en la Tabla LXXXIII se precisan las puntuaciones medias del índice diferencias PG2 catalán. Posteriormente apuntamos los contrastes significativos.

Tabla LXXXIII: Medias del índice diferencias PG2 catalán en función del Área de Origen.

ÁREA DE ORIGEN	DIFERENCIAS PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
EUROPA COMUNITARIA	8	1,67	7,92
EUROPA NO COMUNITARIA	9	5,00	5,71
MAGREB	12	6,36	6,63
RESTO DE ÁFRICA	9	4,62	4,89
HISPANOAMÉRICA	27	7,94	6,39
ASIA Y OCEANÍA	6	12,42	11,86
RESTO DE AMÉRICA	1	2,90	.
TOTAL	72	6,50	7,18

Contrastes significativos:

Diferencias PG2 Catalán

Las medias que se observan en la tabla anterior nos indican que, a pesar de que unos colectivos evolucionan de manera similar tanto en la parte colectiva (diferencias PG1) como en el conjunto de la prueba (diferencias PG2), hay otros sujetos que tienen un progreso algo desigual. Por ejemplo, el inmigrante del Resto de América vuelve a destacar con una progresión muy baja en el índice

diferencias PG2 catalán (media de 2,90) mientras que en diferencias PG1 resalta por ser el colectivo que más progresa.

Pero centrándonos en el análisis general de las diferencias PG2 catalán, las medias obtenidas nos indican que, el colectivo que presenta mayor evolución en esta parte de la prueba es el originario de Asia y Oceanía (media de 12,42), seguido de los Hispanoamericanos (media de 7,94). Asimismo, con una puntuación media algo más baja le siguen los naturales del Magreb (media de 6,36), de Europa no comunitaria (media de 5,00) y del Resto de África (media de 4,62). Finalmente, y como hemos destacado al inicio de este análisis, en penúltimo lugar muestra menor progresión en la adquisición de competencia lingüística en diferencias PG2 catalán el alumno procedente del Resto de América (media de 2,90). Y, como ocurre con las diferencias PG1 catalana, los escolares que según su origen presentan menor evolución en diferencias PG2 catalán son los originarios de Europa Comunitaria (media de 1,67).

En relación a estos resultados, los valores resultantes en la ANOVA no muestran significación [$F_{6,65}=1,789$ ($p=0,115$)].

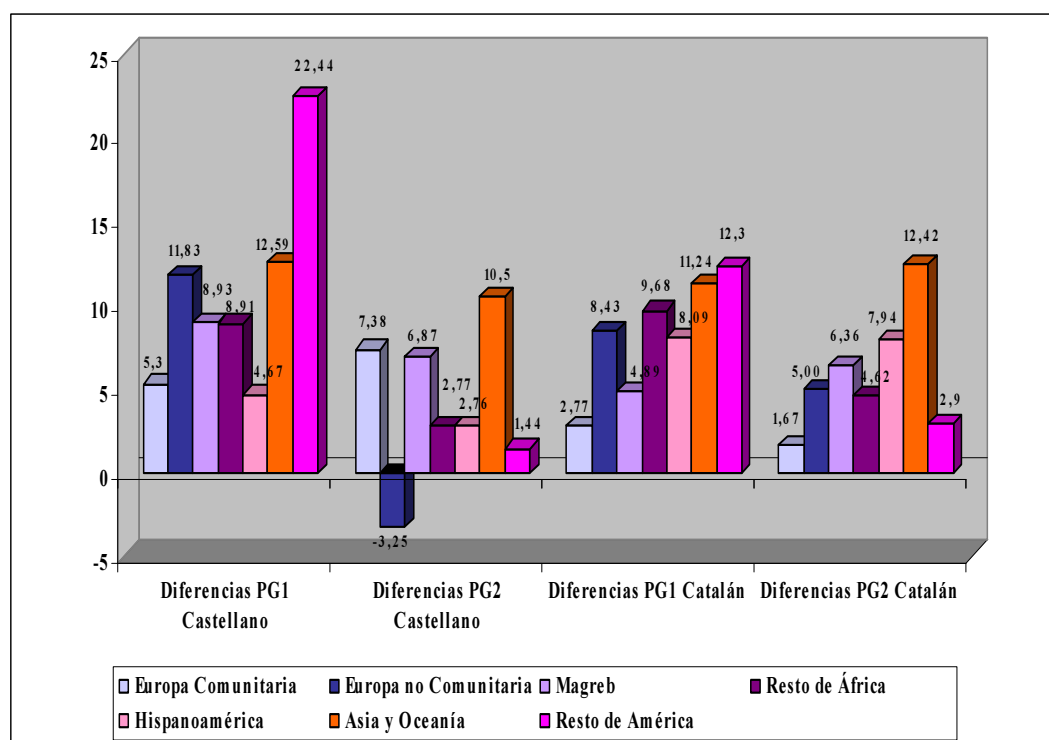
Por tanto, a nivel general, y sin hablar de contrastes significativos en ningún caso, el colectivo de escolares procedentes de la inmigración que evoluciona en menor medida en lengua catalana son los de Europa Comunitaria. Mientras que los de Asia y Oceanía serían los que parecen presentar una evolución mayor.

En este sentido, tal y como sucede en el índice diferencias PG1 catalán, ambos, además, destacan por ser los colectivos que presentan mayor dispersión en su evolución. Concretamente nos estamos refiriendo a que la desviación típica en el colectivo de Asia y Oceanía (desviación típica de 11,86) y la que se concreta entre el grupo de escolares de la Europa Comunitaria (desviación típica de 7,92) son las más altas.

2.2.3. Resumen de las medias en los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán en función del Área de Origen

En el Gráfico 50 se ilustran los resultados presentados a lo largo de este último apartado. Con ello ofrecemos una visión global de las puntuaciones medias que obtiene el alumnado inmigrante según su Área de Origen de procedencia, y nos permite recoger aquellos aspectos que resultan más destacados.

Gráfico 50: Puntuaciones medias de los índices diferencias PG1 y PG2 en castellano y catalán del alumnado inmigrante del estudio inicial en función del Área de Origen.



El alumnado de origen inmigrante considerado en función de su Área de Origen evoluciona positivamente, a nivel general, en conocimiento lingüístico en castellano y en catalán. Sin embargo, lo que resulta sorprendente es lo que sucede con los escolares de la Europa no Comunitaria en el índice diferencias PG2

castellano. En esta ocasión se produce una evolución negativa en competencia lingüística.

Por otro lado, también destaca cómo los escolares del resto de América y de Asia y Oceanía son los que progresan en mayor medida, respectivamente, tanto en diferencias PG1 castellano como en catalán. Asimismo, en diferencias PG2 son los originarios de Asia y Oceanía los que de nuevo progresan más. Por el contrario, en ambos índices diferencias de lengua catalana los escolares llegados desde la Europa Comunitaria son los que consiguen una puntuación media inferior y, al margen de lo acontecido con los chicos y chicas de la Europa no Comunitaria en el índice diferencias PG2 castellano, sucede lo mismo en diferencias PG1.

A pesar de todo, como se ha destacado anteriormente, en ningún caso se constata la existencia de significación (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados correspondientes).

Si nos centramos en la desviación típica, destacan dos colectivos respecto al resto. Concretamente, nos referimos a los chicos y chicas de Asia y Oceanía por ser el colectivo que, en ambos índices diferencias de lengua castellana, obtiene una de las desviaciones típicas más elevadas. Y éstos junto con los de la Europa Comunitaria por ser los escolares con un índice de dispersión más alto, respecto al resto de escolares, en diferencias PG1 y PG2 catalán.

2.3. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función de la Familia Lingüística: Chinotibetana, Indoeuropea, Afroasiática y Nigerocongolesa

La diversidad lingüística del alumnado inmigrante del estudio longitudinal nos permite realizar una descripción detallada de la evolución que experimenta la competencia lingüística en función de las Familias Lingüísticas de referencia.

A partir de la clasificación de Moreno (2002), a continuación pretendemos analizar si esta variable incide en la evolución del conocimiento lingüístico.

Inicialmente nos centraremos en qué es lo que ocurre cuando realizan la prueba castellana (índice diferencias PG1 y PG2 castellano). Y, en segundo lugar, qué puntuaciones se obtienen en las respectivas pruebas en lengua catalana.

Para ello, nos centraremos en el análisis de varianza entre la Familia Lingüística y los índices diferencias PG1 y PG2, así como en la prueba de Scheffé para constatar posibles contrastes significativos.

2.3.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana según la Familia Lingüística de referencia

Diferencias PG1 en castellano y Familia Lingüística

Para describir el progreso del alumnado inmigrante del estudio longitudinal en lengua castellana comenzaremos por observar las puntuaciones medias del índice diferencias PG1 castellano presentadas en la siguiente tabla, así como los contrastes significativos.

Como en los resultados anteriores, nos servimos del análisis de varianza.

Tabla LXXXIV: Medias del índice diferencias PG1 en castellano en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	DIFERENCIAS PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	3	17,25	23,99
INDOEUROPEA	47	6,79	9,87
AFROASIÁTICA	14	8,80	8,73
NIGEROCONGOLESA	8	8,27	11,22
TOTAL	72	7,78	10,50

Contrastes significativos:

Diferencias PG1 Castellano

Los resultados que se desprenden de la tabla anterior indican que el alumnado perteneciente a la Familia Lingüística Chinotibetana ha experimentado el mayor crecimiento en PG1 castellano respecto al resto de colectivos. Concretamente, este grupo de escolares obtiene una puntuación media de 17,25 en el índice diferencias PG1 castellano, mientras que los dos grupos más próximos a él solamente consiguen la mitad de esta puntuación: los Afroasiáticos logran una puntuación media de 8,80 y los Nigerocongoleses de 8,27. Sin embargo, con una puntuación media sensiblemente más baja que el resto de alumnado inmigrante, se sitúan los chicos y chicas con Familia Lingüística Indoeuropea (media de 6,79).

Si nos adentramos en el análisis de estas diferencias, los valores de la ANOVA nos indican que no se establecen diferencias significativas en ningún caso al determinarse un valor de $F_{3,68}=1,002$ ($p=0,397$).

Dicho de otro modo, a nivel general, todo el alumnado de origen inmigrante evoluciona en conocimiento lingüístico en PG1 castellano (según el índice diferencias PG1 castellano) en función de su Familia Lingüística de referencia. Aún así, el colectivo Indoeuropeo es el que presenta menor evolución. Aspecto notablemente destacado cuando lo comparamos con los Chinotibetanos. Sin embargo, no podemos hablar de diferencias significativas.

En lo que se refiere a la desviación típica, conviene destacar de nuevo a los chicos y chicas de Familia Lingüística Chinotibetana. Este conjunto de escolares destaca por obtener una desviación típica en diferentes PG1 castellano de 23,99, un índice de dispersión sensiblemente más elevado respecto al resto.

Diferencias PG2 en castellano y Familia Lingüística

Para finalizar con la descripción de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana en función de la Familia Lingüística, en la siguiente tabla se detallan las medias del índice diferencias PG2 castellano que alcanza la muestra del estudio longitudinal, así como, posteriormente, los contrastes significativos.

Tabla LXXXV: Medias del índice diferencias PG2 en castellano en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	DIFERENCIAS PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	3	14,19	15,39
INDOEUROPEA	47	2,58	9,66
AFROASIÁTICA	14	6,65	7,92
NIGEROCONGOLESA	8	2,41	9,84
TOTAL	72	3,84	9,77

Contrastes significativos:

Diferencias PG2 Castellano

Como sucede con el índice diferencias PG1, las medias obtenidas sobre el conocimiento lingüístico en el índice diferencias PG2 castellano muestran que el alumnado que consigue un crecimiento lingüístico sensiblemente mayor que el resto de colectivos es el que tiene como Familia Lingüística la Chinotibetana (media de 14,19). A éste le siguen los Afroasiáticos con una media de 6,65. Sin embargo, con puntuaciones más próximas entre sí y notablemente inferiores respecto a las anteriores, los chicos y chicas Indoeuropeos (media de 2,58) y los Nigerocongoleses (media de 2,41), respectivamente, son los que menos evolucionan en lengua castellana.

Aún así, la ANOVA nuevamente descarta que podamos hablar de significación. Concretamente, no determina diferencias significativas al precisarse un valor de $F_{3,68}=1,897$ ($p=0,138$).

Por tanto, podemos afirmar que en diferencias PG2 castellano todos los colectivos, en función de su Familia Lingüística, evolucionan en conocimiento lingüístico (según los valores obtenidos en diferencias PG2 castellano), a pesar de no existir diferencias significativas entre las puntuaciones medias.

Para finalizar, nos gustaría destacar que, a nivel general, el alumnado Chinotibetano consigue evolucionar en el conjunto de la lengua castellana por encima del resto de escolares. Asimismo, aunque en menor medida, le sucede lo mismo al colectivo Afroasiático. Pero lo que sorprende aparentemente es que uno de los grupos que menos progresa sea el Indoeuropeo.

Por otro lado, si nos centramos en las puntuaciones de la desviación típica, conviene destacar nuevamente que, a pesar de que los Chinotibetanos son el colectivo que consigue mejor media en el índice diferencias PG2 castellano, también son los escolares que presentan mayor dispersión entre sus puntuaciones (desviación típica de 15,39).

2.3.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana según la Familia Lingüística de referencia

Diferencias PG1 en catalán y Familia Lingüística

Con el fin de observar la evolución en PG1 catalán de los participantes del estudio según la Familia Lingüística, de nuevo recurrimos a un análisis de varianza entre ambos aspectos (índice diferencias PG1 catalán y Familia Lingüística). Todo ello lo hemos recogido en la Tabla LXXXVI. Asimismo, también hacemos referencia a los contrastes significativos.

Tabla LXXXVI: Medias del índice diferencias PG1 en catalán en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	DIFERENCIAS PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	3	14,24	10,69
INDOEUROPEA	47	7,40	7,11
AFROASIÁTICA	14	5,68	6,60
NIGEROCONGOLESA	8	8,96	4,90
TOTAL	72	7,53	7,01

Contrastes significativos:

Diferencias PG1 Catalán

Por lo general, el conjunto de escolares de la muestra del estudio longitudinal evoluciona en la parte escrita de la prueba en lengua catalana (índice diferencias

PG1 catalán). Sin embargo, como viene ocurriendo en los casos anteriores, unos colectivos destacan por encima de los otros.

De manera más concreta, de nuevo los escolares con Familia Lingüística Chinotibetana evolucionan más que el resto al conseguir una puntuación media de 14,24. A estos chicos y chicas les siguen los Nigerocongoleses (media de 8,96) y los Indoeuropeos (media de 7,40). Mientras que en último lugar, con una media de 5,68, se encuentra el alumnado con Familia Lingüística Afroasiática.

Al igual que en datos anteriormente presentados, los valores que se obtienen con la ANOVA no determinan la existencia de diferencias significativas al concretar un valor de $F_{3,68}=1,378$ ($p=0,257$).

Por tanto, a pesar de que no podemos hablar de diferencias significativas entre las puntuaciones medias que consiguen los chicos y chicas inmigrantes del estudio longitudinal en función de su Familia Lingüística de referencia, sí que existe diversidad en la evolución de unos y de otros. Concretamente, queremos destacar de nuevo al alumnado Chinotibetano. Este colectivo destaca por encima de los demás en cuanto al progreso que consigue en PG1 catalán, según los valores resultantes en diferencias PG1 catalán.

Ahora bien, cuando nos centramos en la desviación típica, nuevamente estos escolares son los que parecen presentar mayor dispersión entre sus puntuaciones en diferencias PG1 catalán. De manera más precisa, en la tabla anterior se concreta que el alumnado de Familia Lingüística Chinotibetana obtiene una desviación típica de 10,69 respecto al 7,11 que se observa entre los Indoeuropeos, al 6,60 de los Afroasiáticos y al 4,90 de los Nigerocongoleses.

Diferencias PG2 en catalán y Familia Lingüística

A continuación definimos las puntuaciones medias y los contrastes significativos que han resultado del análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en PG2 catalán (índice diferencias PG2 catalán) en función de la Familia Lingüística de

referencia de cada sujeto de la muestra. Para ello ha sido necesario el análisis de varianza.

Tabla LXXXVII: Medias del índice diferencias PG2 en catalán en función de la Familia Lingüística.

FAMILIA LINGÜÍSTICA	DIFERENCIAS PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
CHINOTIBETANA	3	11,65	8,07
INDOEUROPEA	47	6,53	7,71
AFROASIÁTICA	14	6,67	6,15
NIGEROCONGOLESA	8	4,10	4,95
TOTAL	72	6,50	7,18

Contrastes significativos:

Diferencias PG2 Catalán

Las puntuaciones medias de la tabla anterior muestran cómo la evolución del conocimiento lingüístico según el índice diferencias PG2 catalán entre el colectivo Afroasiático y el Indoeuropeo está sensiblemente igualada. Concretamente, los chicos y chicas Afroasiáticos logran una puntuación media de 6,67 y los Indoeuropeos de 6,53.

Ahora bien, ambos colectivos son los que presentan una evolución intermedia a nivel general. Esto se debe a que, nuevamente, los Chinotibetanos logran el crecimiento más elevado en conocimiento lingüístico en diferencias PG2 catalán respecto al resto de sujetos (media de 11,65). Mientras que con una media de 4,10

se encuentran los Nigerocongoleses, los cuales han conseguido evolucionar en menor medida.

En referencia a la significación, no aparecen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos al determinarse un valor de $F_{3,68}=0,810$ ($p=0,492$).

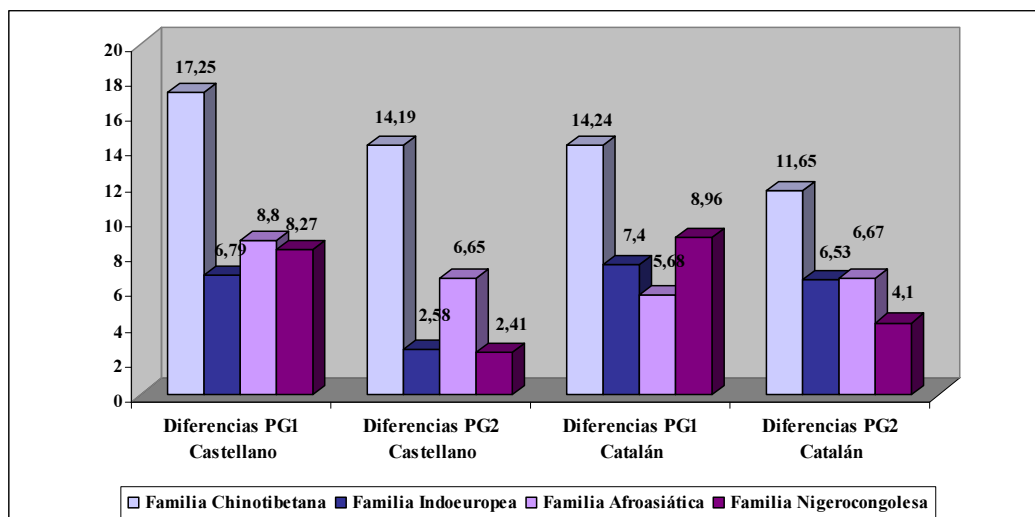
En resumen, en cuanto al progreso en PG2 catalán, según el índice diferencias, podemos concluir que el alumnado que ha conseguido evolucionar más en estos dos años académicos son los Chinotibetanos, seguidos de los Afroasiáticos, de los Indoeuropeos y de los Nigerocongoleses.

Finalmente, las desviaciones típicas que se concretan en la tabla anterior apuntan a que los chicos y chicas Chinotibetanos obtienen puntuaciones más dispersas en cuanto al índice diferencias PG2 catalán (desviación típica de 8,07) que el resto. No obstante, en esta ocasión, con una desviación típica de 7,71 también consiguen un índice sensiblemente alto los Indoeuropeos.

2.3.3. Resumen de las medias de los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán en función de la Familia Lingüística

En el siguiente gráfico agrupamos los resultados de diferencias PG1 y PG2 en castellano y en catalán que hemos ido concretando a lo largo de este último apartado. Para ello tendremos en cuenta la variable Familia Lingüística.

Gráfico 51: Puntuaciones medias del alumnado inmigrante en los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán.



A pesar de no existir diferencias significativas entre los colectivos de inmigrantes analizados en función de la variable Familia Lingüística, el gráfico anterior muestra cómo en los diferentes índices de lengua castellana y lengua catalana los chicos y chicas con Familia Lingüística Chinotibetana evolucionan en conocimiento lingüístico más que el resto.

Además, estos escolares también destacan respecto a la desviación típica. De manera más concreta, en ambas lenguas e índices analizados obtienen la puntuación en desviación típica más elevada.

2.4. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función de Ser o No ser Hispanohablante

Ante los resultados anteriores y la evidente diversidad de la muestra del estudio longitudinal, podríamos argumentar que entre el alumnado inmigrante existe un número de escolares Hispanohablantes que podría llegar a enmascarar algunas de las diferencias en la evolución que se generan con otros orígenes lingüísticos. Por

ello, a continuación comparamos al colectivo que tiene como lengua propia el castellano con el resto de chicos y chicas de la muestra.

Con esta finalidad, procederemos a presentar los datos agrupándolos en dos subapartados diferentes: uno para la lengua castellana y otro para la lengua catalana.

2.4.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana en función de Ser o No ser Hispanohablante

En la siguiente tabla se detalla la evolución en competencia lingüística en lengua castellana de los escolares Hispanohablantes y No Hispanohablantes del estudio longitudinal. Para contrastar ambos resultados se realizó un análisis de varianza a partir de los índices diferencias en PG1 y PG2 en esta lengua.

Tabla LXXXVIII: Medias en el índice diferencias PG1 y PG2 en castellano del alumnado Hispanohablante y No Hispanohablante.

	ORIGEN	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
DIFERENCIAS PG1 CASTELLANO	HISPANOABLANTES	27	4,67	9,09
	NO HISPANOABLANTES	45	9,65	10,94
	TOTAL	72	7,78	10,50
DIFERENCIAS PG2 CASTELLANO	HISPANOABLANTES	27	2,76	8,73
	NO HISPANOABLANTES	45	4,48	10,39
	TOTAL	72	3,84	9,77

Si analizamos la lengua castellana por índices evaluados, los resultados que se obtienen en diferencias PG1 muestran que el colectivo de estudiantes No Hispanohablantes evoluciona en mayor medida que los Hispanohablantes. Concretamente, podemos hablar de puntuaciones algo distantes entre ambos grupos.

Así, mientras que los chicos y chicas No Hispanohablantes logran una media de 9,65, los escolares que tienen como lengua propia el castellano únicamente alcanzan una puntuación de 4,67; lo que supone estar ante un colectivo que progresa aproximadamente la mitad que el alumnado que No es Hispanohablante.

Respecto a la evolución que ambos grupos presentan en diferencias PG2 castellano, se marca una tendencia similar. Por un lado, el colectivo No Hispanohablante de nuevo logra la puntuación media más elevada (media de 4,48), ante la que consiguen los que se consideran Hispanohablantes (media de 2,76). Y, por otro lado, las diferencias que se marcan en cuanto a la evolución de unos y de otros, tiende a prácticamente duplicarse.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias, no resultan significativas en ninguna ocasión, aunque en el caso de diferencias PG1 casi aparece esta significación [$F_{1,70}=3,951$ ($p=0,051$)].

Por tanto, los resultados establecen que el colectivo de escolares que más progresa en el conjunto de la lengua castellana es el No Hispanohablante ante el Hispanohablante, a pesar de la proximidad lingüística de estos últimos con el castellano del Estado.

Asimismo, también conviene mencionar dónde se precisan estos progresos. Concretamente, los mayores logros los encontramos en la parte escrita de la prueba (diferencias PG1 castellano) por parte de ambos colectivos, dejando a diferencias PG2 castellano como el índice en el que se progresa en menor medida. Asimismo, debemos destacar que, como hemos mencionado anteriormente, no podemos hablar de diferencias significativas.

Por último, y a pesar de que las desviaciones típicas entre ambos índices y grupos analizados no son muy dispares, sí que se observa que tanto en diferencias

PG1 como en diferencias PG2 castellano el colectivo No Hispanohablante obtiene siempre mayor dispersión que los Hispanohablantes. Concretamente, se precisa una desviación típica de 9,09 en los Hispanohablantes y de 10,94 en los No Hispanohablantes en diferencias PG1 castellano. Y de 8,73 en los Hispanohablantes respecto al 10,39 de los No Hispanohablantes en diferencias PG2 castellano.

2.4.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana en función de Ser o No ser Hispanohablante

Como constatan las puntuaciones medias de los índices diferencias PG1 y PG2 catalán plasmados en la Tabla LXXXIX el alumnado Hispanohablante del estudio longitudinal evoluciona en mayor medida que el alumnado No Hispanohablante tanto en PG1 como en PG2 catalán.

Para su constatación nos hemos servido del pertinente análisis de varianza.

Tabla LXXXIX: Medias en el índice diferencias PG1 y PG2 en catalán del alumnado Hispanohablante y No Hispanohablante.

	ORIGEN	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
DIFERENCIAS PG1 CATALÁN	HISPANOABLANTES	27	8,09	6,23
	NO HISPANOABLANTES	45	7,19	7,48
	TOTAL	72	7,53	7,01
DIFERENCIAS PG2 CATALÁN	HISPANOABLANTES	27	7,94	6,39
	NO HISPANOABLANTES	45	5,64	7,55
	TOTAL	72	6,50	7,18

A diferencia de lo que sucede en lengua castellana, los datos de la tabla anterior evidencian que el alumnado Hispanohablante evoluciona por encima de los No Hispanohablantes.

Por un lado, los resultados que se desprenden del análisis de las diferencias apuntan que el colectivo Hispanohablante progresa más que el resto en diferencias PG1 catalán, al alcanzar una puntuación media de 8,09. Quedando algo por debajo el alumnado No Hispanohablante con una media de 7,19.

Por otro lado, y con puntuaciones medias muy similares a las que se consiguen en el índice diferencias PG1 catalán, los Hispanohablantes logran progresar en mayor medida en diferencias PG2 (media de 7,94) que los que no tienen el castellano como lengua propia (media de los No Hispanohablantes de 5,64).

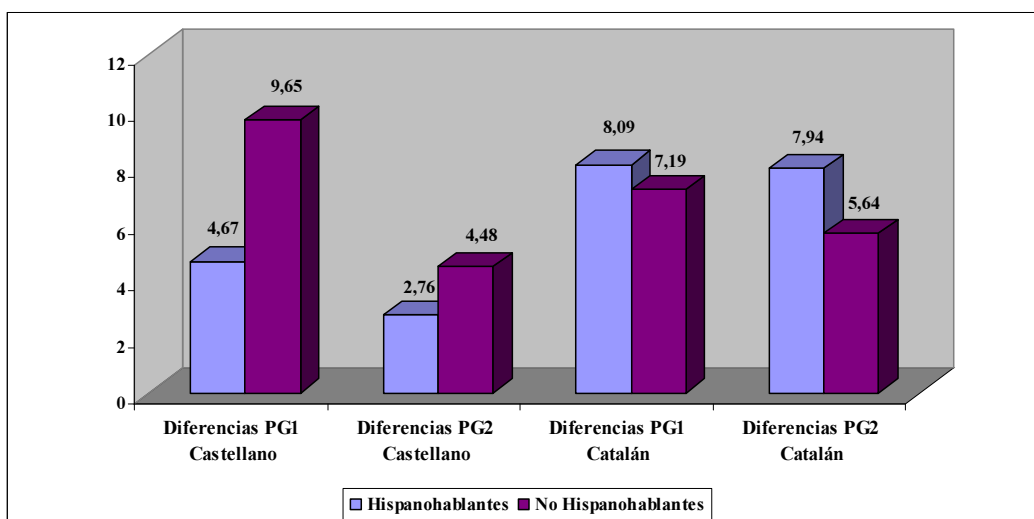
Pero como viene sucediendo a lo largo de este análisis, en ningún caso las diferencias entre grupos se han mostrado significativas. Concretamente se establece un valor de $F_{1,70}=0,275$ ($p=0,602$) para diferencias PG1 catalán y de $F_{1,70}=1,754$ ($p=0,190$) para diferencias PG2.

Finalmente, y referente a la dispersión, encontramos una tendencia similar al caso anterior. En ambos índices analizados los chicos y chicas No Hispanohablantes consiguen una desviación típica algo más alta que los Hispanohablantes, a pesar de que no podemos hablar de una gran disparidad. Así, en diferencias PG1 catalán los Hispanohablantes concretan una desviación típica de 6,23 respecto a la de 7,48 de los No hispanohablantes. Y en diferencias PG2 catalán, en los Hispanohablantes se concreta una desviación típica de 6,39 y en los No Hispanohablantes de 7,55.

2.4.3. Resumen de las medias en los índices diferencias PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función Ser o No ser Hispanohablante

En el Gráfico 52 se presentan, de manera detallada, las puntuaciones medias que han obtenido los participantes de la muestra tanto en el índice diferencias PG1 como en el índice diferencias PG2 en castellano y catalán en función si son Hispanohablantes o No Hispanohablantes. Con ello pretendemos ilustrar la evolución general en lengua castellana y en lengua catalana de cada grupo analizado.

Gráfico 52: Puntuaciones medias del alumnado Hispanohablante y No Hispanohablante en los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán.



Como hemos visto anteriormente, los dos grupos analizados progresan de manera desigual en los cuatro índices analizados.

El alumnado Hispanohablante evoluciona en mayor medida en lengua catalana (diferencias PG1 y PG2 respectivamente), y obtiene sus puntuaciones medias más bajas en lengua castellana (lo que indica menor evolución en la adquisición de esta lengua). Por el contrario, en los índices diferencias PG1 y PG2 castellano los chicos y chicas que tienen como lengua propia una diferente al castellano son los que obtienen mejores puntuaciones. Sin embargo, en ningún caso se han

establecido diferencias significativas (ver valor de “F” y “p” detallados en los apartados correspondientes).

Asimismo, si nos centramos en la desviación típica, y a pesar de las escasas diferencias entre unas puntuaciones y otras, en ambas lenguas los escolares con una dispersión en los resultados algo inferior son los Hispanohablantes respecto a los No Hispanohablantes.

2.5. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en función del Nivel sociocultural de los progenitores

En esta ocasión nos interesa comprobar si el NSC de los progenitores de los participantes influye en la evolución del conocimiento lingüístico en castellano y en catalán. Con esta finalidad realizamos un análisis de varianza entre estas variables (índice diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán, y el NSC), así como la prueba de contrastes de Scheffé.

2.5.1. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua castellana según el Nivel sociocultural de los progenitores

Diferencias PG1 en castellano y Nivel sociocultural

La Tabla XC recoge las puntuaciones medias del índice diferencias PG1 castellano y, posteriormente se apuntan, en su caso, los contrastes que resultan significativos. Para ello, nos servimos del análisis de varianza.

Tabla XC: Medias del índice diferencias PG1 en castellano en función del NSC.

NSC	DIFERENCIAS PG1 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	20	5,28	10,40
SECUNDARIOS	37	10,20	10,69
PRIMARIOS Y OTROS	15	5,13	9,34
TOTAL	72	7,78	10,50

Contrastes significativos:

Diferencias PG1 Castellano.

Las puntuaciones medias que se observan en el cuadro anterior muestran que el alumnado que progresa más en PG1 castellano, según el índice diferencias y en función del NSC, son los estudiantes cuyos progenitores tienen estudios secundarios (media de 10,20). Sensiblemente por debajo quedan los otros dos grupos. Con puntuaciones medias que oscilan sobre la mitad de la evolución que muestra el alumnado con un NSC de secundaria, se encuentran los chicos y chicas con unos padres con NSC de estudios universitarios (media de 5,28) y, en último lugar, los que tienen estudios primarios y otros (media de 5,13).

Sin embargo, a pesar de las diferencias que se observan entre grupos, no hay diferencias significativas al determinarse un valor de $F_{2,69}=2,092$ ($p=0,131$).

Asimismo, si hacemos referencia a la desviación típica, no parecen encontrarse grandes diferencias en cuanto a la dispersión de unos y otros grupos. Concretamente, los que consiguen una desviación típica más baja en diferencias PG1 castellano son los que pertenecen a la categoría de primarios y otros

(desviación típica de 9,34), seguidos de los que tienen progenitores con estudios universitarios (desviación típica de 10,40) y de los que tiene estudios secundarios (desviación típica de 10,69).

Diferencias PG2 en castellano y Nivel sociocultural

A continuación concretamos el progreso en PG2 castellano en función de la NSC de los progenitores. En la Tabla XCI quedan recogidas las puntuaciones medias del índice diferencias PG2 castellano y, posteriormente, los contrastes significativos.

Para obtener tales resultados recurrimos al análisis de varianza.

Tabla XCI: Medias del índice diferencias PG2 en castellano en función del NSC.

NSC	DIFERENCIAS PG2 CASTELLANO		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	20	3,85	8,56
SECUNDARIOS	37	4,51	11,13
PRIMARIOS Y OTROS	15	2,16	7,90
TOTAL	72	3,84	9,77

Contrastes significativos:

Diferencias PG2 Castellano

Tal y como ocurre con el índice diferencias PG1 castellano, el alumnado cuyos progenitores tienen estudios secundarios presenta una puntuación media superior al resto de colectivos en el índice diferencias PG2. Sin embargo, en este caso las puntuaciones entre unos grupos y otros son mucho menores. Concretamente, los chicos y chicas con padres y/o tutores que tienen estudios secundarios consiguen una media de 4,51, frente al alumnado con progenitores con estudios universitarios que logran una puntuación de 3,85 y los que tienen estudios primarios y otros (media de 2,16).

En este caso, de la misma forma que en apartados anteriores, no hay diferencias significativas [$F_{2,69}=0,301$ ($p=0,741$)].

Por lo que respecta a la desviación típica, parece observarse que, aquellos escolares con progenitores con estudios secundarios, tienen un índice de dispersión más alto (11,13) que el resto de colectivos.

2.5.2. Análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana según el Nivel sociocultural de los progenitores

Diferencias PG1 en catalán y Nivel sociocultural

Las puntuaciones medias que se presentan en la Tabla XCII plasman la evolución del conocimiento lingüístico en PG1 catalán (según el índice diferencias) del alumnado inmigrante de la muestra del estudio longitudinal en función del NSC de sus progenitores. Posteriormente nos centramos en los contrastes significativos.

Para conseguir tales resultados hemos recurrido al análisis de varianza.

Tabla XCII: Medias del índice diferencias PG1 en catalán en función del NSC.

NSC	DIFERENCIAS PG1 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	20	9,20	7,36
SECUNDARIOS	37	7,96	6,30
PRIMARIOS Y OTROS	15	4,21	7,57
TOTAL	72	7,53	7,01

Contrastes significativos:

Diferencias PG1 Catalán

A nivel general, las puntuaciones medias del índice diferencias PG1 catalán determinan que el alumnado con progenitores que tienen estudios universitarios evoluciona en mayor medida (media de 9,20) que los otros dos grupos de la muestra. Así, le siguen los estudiantes con unos padres y/o tutores que tienen estudios secundarios (media de 7,96) y, en último lugar, los chicos y chicas con unos progenitores con un NSC más bajo (estudios primarios y otros) (media de 4,21).

No obstante, y a pesar de las diferencias entre la evolución de unos y otros éstas no se muestran significativas al concretarse un valor de $F_{2,69}=2,409$ ($p=0,097$).

Además, y en relación a la desviación típica, el colectivo de escolares que parece presentar una dispersión menor en diferencias PG1 catalán y, consecuentemente, una competencia lingüística algo más homogénea son los chicos y chicas con padres con estudios secundarios (desviación típica de 6,30).

Diferencias PG2 en catalán y Nivel sociocultural

En último lugar, presentamos en la siguiente tabla las puntuaciones medias del índice diferencias PG2 catalán a partir del análisis de varianza. Asimismo, también señalamos, en su caso, los contrastes significativos.

Tabla XCIII: Medias del índice diferencias PG2 en catalán en función del NSC.

NSC	DIFERENCIAS PG2 CATALÁN		
	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
UNIVERSITARIOS	20	6,96	7,61
SECUNDARIOS	37	6,60	7,41
PRIMARIOS Y OTROS	15	5,64	6,33
TOTAL	72	6,50	7,18

Contrastes significativos:

Diferencias PG2 Catalán

Por lo que se refiere al análisis de la evolución del conocimiento lingüístico en lengua catalana en función del NSC de los progenitores, se observa cómo existe cierta homogeneidad entre los resultados que consiguen los sujetos de la muestra en el índice diferencias PG2 catalán.

Así, con una media de 6,96 estaría la evolución de los que tienen progenitores con estudios universitarios, seguidos de los que tienen estudios secundarios con

una media de 6,60, y de los que tienen estudios primarios y otros con una puntuación de 5,64.

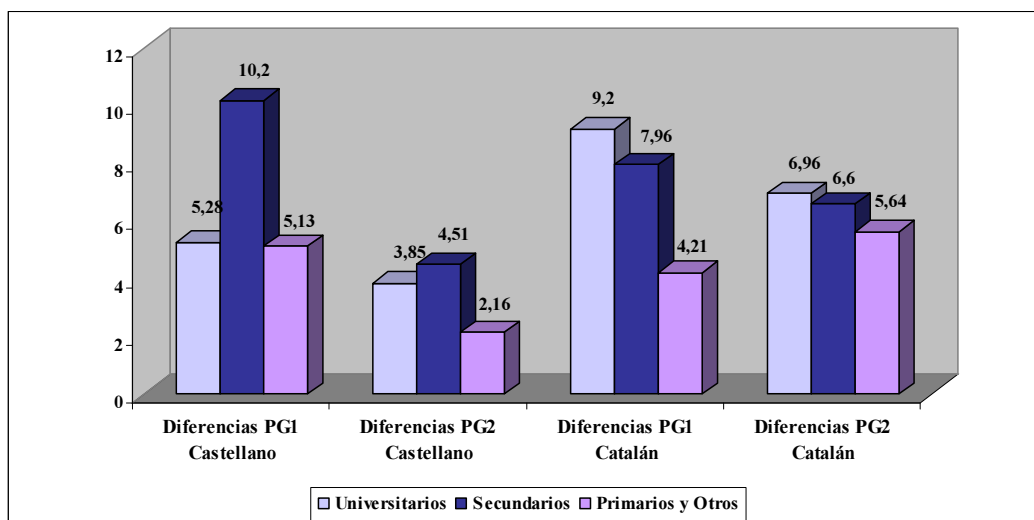
Nuevamente, no aparecen diferencias significativas al determinarse un valor de $F_{2,69}=0,149$ ($p=0,861$).

Finalmente, y por lo que se refiere a la desviación típica, los chicos y chicas con padres con estudios primarios y otros consiguen una puntuación más baja (desviación típica de 6,33) que el resto (7,41 los escolares con padres con estudios secundarios y 7,61 los que tienen padres con estudios universitarios).

2.5.3. Resumen de las medias en diferencias PG1 y PG2 en castellano y en catalán en función del Nivel sociocultural de los progenitores

En el siguiente gráfico están representadas las puntuaciones medias, en diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán, que ha obtenido el alumnado de la muestra según el NSC de sus progenitores. Con ello pretendemos ofrecer una visión general de los resultados del análisis de esta variable.

Gráfico 53: Puntuaciones medias de los índices diferencias PG1 y PG2 castellano y catalán del alumnado inmigrante del estudio longitudinal en función del NSC de sus progenitores.



Como viene sucediendo en el análisis de las variables anteriores, a pesar de existir puntuaciones medias muy diversas entre colectivos, tanto en diferencias PG1 como en PG2 castellano y catalán no existen diferencias significativas entre grupos. Sin embargo, se observa cómo en el caso de los chicos y chicas cuyos progenitores tienen estudios primarios y otros, en todos los casos, puntúan por debajo del resto de colectivos.

En lo que respecta a la desviación típica, se ha observado gran heterogeneidad entre las diferentes lenguas analizadas. Así, en cada uno de los índices destaca un colectivo diferente por ser tanto el que presenta una puntuación más elevada como por ser el que la presenta más baja.

Finalmente, y a modo de resumen, en los diferentes análisis que hemos llevado a cabo a lo largo del estudio longitudinal se observa, a nivel general, cómo todos los grupos mejoran en su conocimiento lingüístico y, además, las posibles diferencias que podrían existir entre grupos y/o colectivos analizados se ven diluidas. Es decir, la escuela y el entorno podrían reducir las diferencias iniciales.

XI. Discusión

Este último Capítulo lo dedicaremos a la exposición y discusión de las conclusiones más relevantes a las que hemos llegado una vez realizado el análisis de los resultados del estudio empírico. Para ello, nos servimos de los objetivos inicialmente establecidos y de las hipótesis que de éstos se derivan.

En primer lugar, desarrollamos un bloque destinado a comprender el nivel de conocimiento lingüístico en lengua castellana y catalana que consigue el alumnado inmigrante del estudio inicial en relación a sus iguales autóctonos lo que, consecuentemente, nos permite profundizar en la primera hipótesis planteada.

A continuación nos centramos en la segunda hipótesis. Trabajaremos en torno a qué sucede y qué explicaciones podemos ofrecer sobre los resultados que se obtienen cuando consideramos las variables Situación socioprofesional (SSP), Nivel sociocultural (NSC) y Condición Lingüística Familiar (CLF) de los alumnos autóctonos e inmigrantes en relación a la competencia lingüística que alcanzan.

En tercer lugar, profundizamos en los aspectos que podrían explicar el conocimiento lingüístico en castellano y catalán que consigue el alumnado inmigrante del estudio inicial en función de la Familia Lingüística, el Tiempo de Estancia (TE) y la Edad de llegada (E) para, a su vez, dar respuesta a la tercera hipótesis.

En cuarto lugar, nos fijamos en los resultados e hipótesis del estudio longitudinal. De manera más precisa, indagamos en algunos referentes teóricos que nos permiten ilustrar y argumentar la evolución del conocimiento lingüístico

castellano y catalán que consigue el alumnado inmigrante del estudio longitudinal entre 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); y, finalmente, revisamos los resultados más destacados que intentan dar respuesta a la quinta hipótesis.

1. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN CASTELLANO Y CATALÁN DEL ALUMNADO AUTÓCTONO E INMIGRANTE DEL ESTUDIO INICIAL

Si el aprendizaje de la/s lengua/s de la escuela resulta clave para la inclusión social y el éxito escolar, entonces la educación lingüística destinada a cubrir las necesidades del alumnado inmigrante debería contribuir a la mejora y el equilibrio de este conocimiento lingüístico, independientemente del origen de los escolares. Sin embargo, y como tradicionalmente se ha venido demostrando en estudios de ámbito internacional (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Cummins, 2001b) y estatal (Díaz-Aguado, Baraja y Royo, 1996; Mesa y Sánchez, 1996; Serra, 1997; Siguan, 1998; Maruny y Molina, 2000; Fullana, Besalú y Vilà, 2003; Navarro y Huguet, 2005, 2010; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2009), los resultados de nuestro trabajo evidencian, una vez más, cómo el alumnado inmigrante consigue un conocimiento lingüístico (castellano y catalán) significativamente inferior, y con puntuaciones mucho más dispersas, que el de sus análogos autóctonos, lo que en definitiva apuntaría en la línea de nuestra primera hipótesis de partida.

Esta situación nos remite a la constatada relación que se establece entre conocimiento lingüístico y rendimiento académico. En ella se sugiere que las dificultades en el dominio del lenguaje que parece tener el alumnado inmigrante, terminará produciendo unos logros escolares muy por debajo de los esperados por su edad y nivel educativo (Besalú, 2002b; Cot, 2002; Montes, 2002; OCDE, 2002; Fullana, Besalú y Vilà, 2003). Aspecto que suele traducirse en un fracaso escolar

notablemente superior al de sus pares autóctonos (Cot, 2002; Huguet y Navarro, 2006; Vila, 2006).

Esta relación “causa-efecto” acostumbra a ser la lectura que cobra más peso en nuestro contexto. Las diferentes administraciones educativas suelen dar por hecho que la mayor dificultad para seguir una escolaridad normalizada se da cuando no existe el dominio necesario en la/s lengua/s de aprendizaje. Por ello, uno de los focos de intervención en Cataluña se ha centrado en la enseñanza de las dos lenguas co-oficiales de la Comunidad y, en especial de la lengua catalana dada su situación y valoración social. Ahora bien, estos resultados apuntan a que, además, pueden existir otras razones que expliquen esta situación.

En primer lugar, como ya vimos en capítulos anteriores, existen obstáculos culturales que deberían tenerse en cuenta tanto en el momento de la acogida del alumnado como a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lovell, 1995; Sensi, Latorre, Leunda y Arias, 2001).

Pero más allá de este planteamiento, algunos trabajos enfatizan la importancia de las creencias (Navarro y Huguet, 2006), de las bajas expectativas educativas y ocupacionales que tienen (Portes, Aparicio y Haller, 2009a), de las causas sociales, de las actitudes y valoraciones lingüísticas (Lambert, 1969; Baker, 1992; Sánchez y Sánchez, 1992; Trim, 1992; Serra, 2002; Huguet y Janés, 2005; Vila, Siqués y Roig, 2006; Lapresta, Huguet y Janés, 2008; Lapresta *et al*, 2009), etc. que giran en torno a este fenómeno y que podrían ayudar en la interpretación de los bajos resultados escolares y del elevado índice de fracaso escolar con el que se suele encontrar el colectivo inmigrante.

A modo de ilustración, ciertos estudios (Serra 2002; Vila, Siqués y Roig, 2006; Lapresta, Huguet y Janés, 2008; Lapresta *et al*, 2009) constatan que sentirse valorado a nivel cultural, social y lingüístico por la sociedad receptora es altamente relevante para poder desarrollar unas actitudes que beneficien el aprendizaje lingüístico. Es decir, parece ser que cuanto más valorados se sientan, mejor añadirán a su bagaje lo que les es “ajeno”, aumentando, por ejemplo, el interés por aprender la lengua de la nueva comunidad, así como por mejorar su

integración social. Lo que, permitirá a su vez, dotar de mayor sentido a la institución escolar que tiene como lengua/s vehicular/es otras diferentes a las que les son propias a los alumnos (Huguet, Serra, Navarro y Janés, 2005).

En este sentido, y estrechamente relacionado con lo que acabamos de ver, cabría plantearse hasta qué punto, en nuestro caso, estas actitudes podrían facilitarnos la comprensión de los resultados lingüísticos tan distantes que han conseguido nuestros participantes. O, en su caso, también intervenga la falta de vinculación a la sociedad receptora.

Ahora bien, en segundo lugar, otra idea complementaria que podría explicar esta situación de desventaja, está relacionada con la propia organización del sistema educativo. Por un lado, a pesar de los “hipotéticos” planteamientos basados en referentes comunes de integración, existe la posibilidad de que no se esté llevando a cabo una intervención educativa suficientemente adaptada a las necesidades que plantea esta diversidad lingüística y cultural.

Principalmente, la educación inclusiva e intercultural supone repensar la educación a muchos niveles, intentando no excluir al alumnado por razones culturales y lingüísticas y, promoviendo además, los ya tradicionales objetivos escolares: la igualdad y la cohesión social (Vila y Jaussí, 2008) ¿Pero qué se hace realmente? En un intento de responder a esta cuestión, es necesario detenernos en el funcionamiento del sistema catalán, y en especial, en los planteamientos que giran en torno a la intervención lingüística

Pero antes de profundizar en ello, deberíamos remontarnos a algunos resultados de nuestro estudio inicial. A nivel general, los logros que consiguen uno y otro colectivo muestran, respecto a las lenguas evaluadas, diferentes tendencias. Si bien el alumnado autóctono obtiene puntuaciones medias algo superiores en lengua catalana que en lengua castellana, lo que resulta en principio sorprendente es que los chicos y chicas de origen extranjero consiguen unas puntuaciones muy similares en ambas lenguas. Destacamos este dato como un factor característico por el trato educativo que ambas tienen en el conjunto del contexto educativo catalán.

Aparentemente se podría esperar que el rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PG1 y PG2 catalán hubiera sido algo superior, y posiblemente más homogéneo, al del castellano, ya que la escolarización de este alumnado es principalmente en catalán, asistiendo únicamente a clases de lengua castellana cuando se realiza esta asignatura en concreto.

Pero al no suceder esto, es necesario reflexionar en torno a dos aspectos que reforzarían nuestra segunda argumentación. Por un lado, nos interesa cuestionar algunos elementos que tradicionalmente se han considerado la clave del éxito para la educación bilingüe y, por otro lado, profundizar en los usos de las lenguas castellana y catalana que se hacen en los diferentes contextos.

Haciendo un poco de historia sobre el sistema educativo en la Comunidad Autónoma catalana, conviene destacar su amparo bajo los parámetros de la educación bilingüe. De manera general, la enseñanza bilingüe en este contexto inicialmente se preocupó por organizar un modelo educativo del lenguaje que pudiera dar respuesta a una población lingüísticamente mucho más homogénea (Vila, 2006) (principalmente se contaba con población castellano hablante del resto del Estado y alumnado autóctono de la Comunidad). Con ello, se otorgó a la lengua catalana un papel destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a la lengua castellana, dando coherencia a los programas de inmersión y de mantenimiento que desde hace décadas se están impulsando en la Comunidad. Sin embargo, la continua incorporación de alumnado lingüísticamente tan diverso en las escuelas catalanas comporta concreciones algo diferentes para su atención en los centros educativos.

En relación a esta idea, cuando en Cataluña se incorpora un alumno procedente de la inmigración con un bagaje lingüístico y cultural diferente al del contexto de acogida, se propone en general una atención lingüística en las denominadas “Aulas de Acogida”. En ellas se fomenta el aprendizaje del catalán y la adaptación escolar, lo que en cierta manera y previsiblemente debería facilitar la construcción progresiva de un conocimiento lingüístico en esta lengua vehicular y, consecuentemente, de los respectivos aprendizajes escolares (Serra, 2006; Vila y Siqués, 2006).

A esta medida debemos sumarle los efectos de la inmersión lingüística. Ciertamente es que la diversidad de lenguas y de culturas que se concentran en el contexto educativo ha puesto a prueba la eficacia de estos programas. Como hemos destacado en anteriores ocasiones, para que un programa de este estilo tenga éxito deben darse un conjunto de condiciones que lamentablemente suelen verse dificultadas cuando se atiende a una población lingüísticamente tan heterogénea. Especialmente por su importancia, nos centraremos en la competencia bilingüe del profesorado y en la valoración de la diversidad lingüística del aula.

Actualmente, esta heterogeneidad lingüística impide que existan profesionales de la educación competentes en este sinfín de idiomas, lo que, consecuentemente, entorpece la negociación de significados y la retroalimentación positiva en la/s lengua/s de aprendizaje. Esto dificulta, a su vez, que podamos asegurarnos de que el mensaje que recibe el alumno es comprendido, así como de que el que “interpreta” el docente es el adecuado, rompiéndose en muchas ocasiones esta cadena comunicativa. Del mismo modo, la importancia de valorar y respetar cada una de las lenguas propias del alumnado no se puede garantizar e incluso nos encontramos casos donde sucede lo contrario.

Por tanto, nos cuestionamos si podrían ser éstas “deficiencias” organizativas y metodológicas alguna de las causas que explicarían por qué el alumnado inmigrante consigue un conocimiento lingüístico inferior al de sus análogos autóctonos. Pero si, además, nos remontamos a los estudios de los años 80 donde se constata que el alumnado con una lengua propia (L1) diferente a las lenguas de la escuela tarda entre 5 y 10 años en adquirir una competencia lingüística equiparable a sus análogos autóctonos (Collier, 1987; Cummins, 2001b) ¿estamos entonces ante un proceso normalizado de adquisición de la segunda lengua (L2)? Y ¿qué ocurre con la situación equilibrada de desventaja que parece existir entre el alumnado inmigrante de nuestro estudio en ambas lenguas? ¿Nos está indicando que las posibles iniciativas emprendidas para paliar las “limitaciones” de los programas de inmersión surten efecto, y la lengua castellana no se ve perjudicada a pesar de su poca presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En este sentido, debemos añadir el peso social de la lengua castellana y el uso cotidiano que se hace de ésta, a las hipotéticas explicaciones que podemos encontrar sobre nuestros resultados.

Tradicionalmente, las familias inmigrantes se instalan en contextos donde el castellano es la lengua habitual de comunicación y, consecuentemente, el recurso comunicativo más frecuente en la práctica social (Nussbaum, 2005; Generalitat de Catalunya, 2008c; IDESCAT, 2009d). Mientras tanto, el catalán es la lengua de la escuela, y su uso es mucho más restringido¹⁴¹.

Así, no es de extrañar que entre estos usos lingüísticos predomine el castellano frente al catalán y que, por tanto, la presencia social de la lengua termine condicionando su adquisición. Esta misma cuestión es la que nos lleva a plantear, tal y como lo hace Huguet (2004), hasta qué punto puede “sobrevivir” una lengua y producir resultados escolares y de usos del lenguaje exitosos, cuando a ésta únicamente se le dota de funcionalidad y de prestigio en el sistema educativo.

Consideradas estas reflexiones, creemos que tanto la incorporación tardía al sistema educativo con una L1 diferente, las limitaciones de los programas de inmersión lingüística, así como la presencia de la lengua castellana frente a la catalana en la vida social de los inmigrantes, podrían explicar que además de producirse un conocimiento en ambas lenguas inferior al del alumnado autóctono, entre ellas exista un nivel lingüístico semejante. Sin embargo, con nuestro estudio no estamos en condiciones de corroborarlo empíricamente.

En cualquier caso, este dato debería llevarnos a buscar nuevas propuestas educativas que favorezcan el aprendizaje lingüístico de este colectivo, y evitar, así, la promoción de un bilingüismo sustractivo (Lambert, 1974). Es decir, debemos trabajar para que los grupos etnolingüísticos de bajo prestigio, con una L1 más débil, adquieran las lenguas oficiales del contexto de acogida sin que sus valores socioculturales se sientan amenazados. De esta manera, estamos

¹⁴¹ Esta situación puede resultar algo diferente de la que podríamos encontrar en otros contextos donde sí existe relación directa entre la lengua de la escuela y la de uso comunitario más frecuente.

garantizando no sólo la adquisición de un buen conocimiento lingüístico, sino una mayor integración en la sociedad de acogida.

Pero si retomamos la concreción de la primera hipótesis, otra premisa que podría explicar los bajos resultados en PG1 y PG2 en castellano y catalán que consigue el alumnado inmigrante respecto a sus coetáneos autóctonos, estaría relacionada con el desajuste existente entre el dominio lingüístico más abstracto (relacionado con el lenguaje académico) y el uso contextualizado de las lenguas de aprendizaje. Conviene, por tanto, recordar los conceptos de BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) que en su día formuló Cummins (1981).

Podría suceder que el profesorado considerase que el alumnado inmigrante tiene un nivel de lenguaje suficiente cuando observe que éste es capaz de desenvolverse eficazmente en conversaciones con sus iguales. Ante esta situación, no estamos valorando suficientemente la distinción entre la comunicación en la L2 en situaciones contextualizadas (BICS) y en situaciones descontextualizadas (CALP). Es decir, exigir al alumnado inmigrante la asistencia a un modelo educativo de cambio lengua hogar-escuela donde se lleven a cabo actividades escolares con escasa o nula contextualización del lenguaje, y en las que no aparece una continua negociación de significados, puede conllevar un fracaso escolar, como plantea Serra (2002), derivado de no haber desarrollado una competencia lingüística adecuada.

Con ello remarcamos la creencia que existe de que cuando el alumnado es capaz de desenvolverse con cierto dominio del lenguaje en situaciones comunicativas habituales, ya es capaz de hacerlo en diferentes ámbitos (Navarro y Huguet, 2010). Debemos enfatizar, por tanto, la existencia de esas diferencias entre un lenguaje cotidiano, que se acompaña de muchas señales no lingüísticas, que acontece en situaciones comunicativas habituales contextualizadas y que los niños adquieren relativamente pronto, y entre un lenguaje académico más formal, descontextualizado y que requiere cierto grado de abstracción e implicación cognitiva (Cummins, 2002).

Pero aún teniendo en cuenta todas estas consideraciones, nos planteamos si también han podido influir en nuestros resultados la manera en que la sociedad receptora en general y la comunidad educativa en particular acoge a este alumnado (Coelho, 2005a) por un lado, y la manera en la que se ha mediado en el tratamiento educativo de la lengua de aprendizaje, por otro, considerando la importancia del enfoque comunicativo.

Por ello, cuando Cummins cita “*los sonidos de los otros están haciéndose audibles*” (Cummins, 2002: 17), deberíamos reflexionar sobre el síntoma, aparente, de los resultados inferiores que consigue el alumnado inmigrante en las lenguas analizadas y sobre su consecuente rendimiento escolar. Algo nos están indicando esos “sonidos”. Tal vez, deberíamos situarnos de otra forma.

Posiblemente, una respuesta sería la de contemplar la función más social de la educación, en la que se incorporen ópticas y dispositivos interculturales y de cohesión social que conlleven la implicación de todo el tejido comunitario (Besalú, 2006; Serra, 2006).

En este sentido, y considerando el contexto en el que hemos desarrollado la investigación, deberíamos comenzar por revisar las propuestas como el Plan LIC (Generalitat de Catalunya, 2004a), Planes Educativos de Entorno (Departament d’Educació, 2006), etc. que se están llevando a cabo en Cataluña. Ciertamente es que estas sugerencias educativas trabajan para adaptarse a esta nueva realidad y a las necesidades que de ella se derivan. Además, han sido, y continúan siendo, unas propuestas sociales y educativas que han ayudado a dar sentido a la necesidad de crear una sociedad cohesionada basada en los principios de interculturalidad. No obstante, la complejidad del contexto y su dinamismo sugiere hablar de un proceso de reflexión continuado.

Evidentemente, además de estas iniciativas, nosotros siempre destacaremos la importancia de interactuar con *inputs comprensibles* (Mallart, 2006; Juan, 2008) y de promover contextos alfabetizadores que garanticen la estimulación de *outputs*. Todo ello organizado bajo un enfoque comunicativo de la enseñanza *de y en* las

lenguas de aprendizaje. Este tipo de argumento vendría respaldado por las siguientes palabras de Ruiz-Bikandi (2006):

“Si bien es verdad que para aprender a hablar se necesita comprender, la relación entre comprensión y expresión no es mecánica. La mera exposición a la lengua no resulta, en ningún caso, suficiente a quien quiera aprenderla, porque escuchar y hablar constituyen dos procesos muy diferentes ... Dicho de otro modo, escuchando no se aprende a hablar.

Es sabido que en las clases de corte tradicional los alumnos apenas tienen oportunidades de hablar y que en ellas el docente controla la palabra de modo tal que apenas queda tiempo para que los alumnos hagan otras cosas que responder a preguntas cerradas. Si esta forma de actuar resulta problemática para el desarrollo cognitivo y social del alumnado, puede constituir un mecanismo que les frene de manera radical las posibilidades de avance y la oportunidad de alcanzar las debidas cotas académicas cuando están en proceso de aprendizaje de una nueva lengua” (Ruiz-Bikandi, 2006: 149).

Asimismo, y para cerrar este primer bloque, nos planteamos la necesidad de profundizar en variables como las actitudes lingüísticas o el sentimiento de pertenencia a la sociedad de acogida en futuras investigaciones. De esta manera, conseguiremos obtener una visión más global de la situación del alumnado inmigrante en Cataluña y, a su vez, profundizar en otros factores que ayuden a explicar estos primeros resultados.

Coherentemente con esta idea de buscar una explicación multi-causal al desequilibrio lingüístico entre autóctonos e inmigrantes, es interesante proceder a profundizar en aquellas variables que sí hemos considerado en nuestro estudio y que nos permiten conocer otros elementos que pueden estar influyendo directamente en esta competencia lingüística.

2. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DE AUTÓCTONOS E INMIGRANTES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SITUACIÓN SOCIOPROFESIONAL, NIVEL SOCIOCULTURAL Y CONDICIÓN LINGÜÍSTICA FAMILIAR

2.1. Situación socioprofesional y Nivel sociocultural

Tradicionalmente, la variable SSP ha sido habitual en estudios centrados en educación bilingüe (Huguet y Vila, 1996; Huguet y Suils, 1998; Huguet, 2001c, 2005; Huguet y González Riaño, 2002; Lasagabaster, 2003). No obstante, la escasa presencia de alumnado procedente de la inmigración por aquel entonces pudo enmascarar las dificultades que encontramos en la actualidad para poder realizar un análisis comparativo entre un alumnado tan heterogéneo.

Como queda recogido en el Capítulo X, las diferencias entre la SSP de los progenitores del alumnado autóctono e inmigrante no han hecho posible poder comparar y, consecuentemente, realizar el análisis estadístico de esta variable. Esto, seguramente, no habría sucedido si nos hubiéramos centrado exclusivamente con población autóctona. Aquí suele existir cierto grado de correspondencia entre su SSP y su NSC.

Sin embargo, con población inmigrante se ha observado una tendencia bastante diferente. Los niveles laborales no siempre mantienen una relación directa con el nivel de estudios ni con la posición sociocultural que ocupa en el contexto de acogida esta población extranjera (Molina y Mayoral, 2000; Izquierdo, 2002; Vila, 2002a; Serra, 2004; Huguet y Janés, 2005; Navarro y Huguet, 2005; Lapresta *et al*, 2009). Y de hecho, en nuestro estudio nos encontramos con resultados muy similares a esta situación. En ellos se refleja nuevamente la desventaja entre unos sujetos y otros (ver Capítulo IX, apartados 2.3.1.4 y 2.3.2.4).

De acuerdo con ello, cuando trabajamos con investigaciones que consideran al alumnado procedente de la inmigración como centro de estudio debemos tener en cuenta su nivel de formación.

En este sentido, algunos antecedentes (Izquierdo, 2002; Sebastián, 2006; Navarro, Huguet, Querol y Sansó, 2009) apuntan que las diferencias del NSC entre la población autóctona e inmigrante son mucho menores e incluso, dependiendo del nivel analizado, se inclinan a favor del colectivo procedente de la inmigración. Así, en nuestro trabajo, se observa cómo no existen diferencias notables que impidan poder realizar un estudio comparativo con esta variable. Por ello, uno de los factores que discutiremos a continuación es si el NSC se ha mostrado una variable destacada sobre el conocimiento lingüístico que logra el alumnado del estudio inicial.

Nuestros resultados parecen evidenciar la influencia del NSC de los progenitores en la adquisición de la competencia lingüística del conjunto de la muestra. Por un lado, en prácticamente todos los casos (autóctonos e inmigrantes) se observa que los alumnos con un NSC primarios y otros tienen un conocimiento lingüístico inferior al resto de colectivos, a pesar de que no siempre se constatan diferencias significativas. Asimismo, han destacado los alumnos con progenitores con estudios universitarios por ser los chicos y chicas que consiguen una competencia lingüística superior.

De hecho, estos resultados apuntan en la misma dirección que estudios como el realizado por Huguet y Navarro (2006), el MEC (2007¹⁴²) y el que recoge la Generalitat de Catalunya (2008d). Concretamente, se observa cómo el pertenecer a un NSC u otro influye en el nivel de conocimiento lingüístico alcanzado. Tanto en el caso de los autóctonos como en el de los inmigrantes, se establece que a mayor NSC mejores resultados en las pruebas de competencia lingüística. Sin embargo, a menos NSC peores son las puntuaciones medias. En conclusión, estamos en la línea de nuestra segunda hipótesis.

¹⁴² En este caso no aborda las competencias lingüísticas sino resultados escolares en los que incide dicha variable.

Pero si indagamos un poco más entre los orígenes, nos gustaría destacar la situación de los alumnos autóctonos con progenitores universitarios. Estos escolares, tanto en lengua castellana como en lengua catalana, siempre han puntuado por encima del resto de grupos (secundarios y primarios y otros), a pesar de que únicamente se concreten diferencias significativas en la PG1 catalán. Es más, se observan mejores resultados en los índices PG1 y PG2 catalán que en los de lengua castellana.

Por un lado, una posible hipótesis que daría respuesta al hecho de que el alumnado autóctono destaque en lengua catalana y no tanto en lengua castellana, podríamos encontrarla en la propia condición de ser autóctonos. Es decir, hemos trabajado con una población que además de haber estado en contacto con el catalán desde pequeños en la escuela y ser ésta una de las lenguas de frecuente uso social entre este colectivo, muchos de ellos la tienen como lengua propia (43,11% como L1 y un 14,48% bilingües).

Pero, por otro lado, lo que quizás resulta más llamativo de todo, son las diferencias significativas en PG1 catalán entre los chicos y chicas autóctonos con padres con estudios universitarios, y el resto de los grupos. Quizás sea aquí donde queda visible la importancia que tiene el dominio de un lenguaje académico y las limitaciones que supone no poder contar con un conjunto de apoyos y/o señales no lingüísticas. Por tanto, conviene remitirnos de nuevo al concepto de BICS y CALP.

Posiblemente, aquellos elementos propios del desarrollo de un nivel CALP del lenguaje, pueden beneficiarse en mayor medida de los ambientes y las condiciones que se dan entre aquellos alumnos con progenitores que tienen un NSC más elevado, al ser esta lengua la que tiene un estatus de más prestigio. Consideramos, por tanto, la necesidad de recordar que el índice PG1 no contempla la posibilidad de contextualizar el lenguaje que se utiliza y, además, requiere de cierto dominio de las habilidades cognitivas y abstractas del lenguaje oral y escrito.

Ahora bien, los resultados del alumnado inmigrante apuntan en otra dirección. En el caso de la población procedente de la inmigración se observan, a nivel general, puntuaciones algo más elevadas en lengua castellana que en lengua catalana, excepto el alumnado con progenitores con estudios secundarios que, aunque obtiene puntuaciones medias muy semejantes, supera ligeramente las que se consiguen en lengua catalana.

Pero además, queremos destacar a los chicos y chicas inmigrantes con progenitores con estudios primarios y otros al ser el grupo de escolares que puntúa siempre por debajo del resto del colectivo (universitarios y secundarios), obteniendo incluso en lengua castellana diferencias significativas, especialmente con sus iguales que tienen progenitores con estudios universitarios.

En esta ocasión, una posible interpretación retoma la idea del uso y la presencia que tiene la lengua castellana en la vida social y comunitaria de la población proveniente de la inmigración. Así, esta situación justificaría que se puntúe más alto en lengua castellana que en lengua catalana. Sin embargo, sigue sorprendiendo que el índice de PG1 castellano sea algo superior al de catalán, cuando la principal lengua vehicular en los centros de enseñanza de Cataluña es el catalán.

En este contexto, nos planteamos hasta qué punto no debemos empezar a cuestionarnos si una persona por el hecho de ser bilingüe o plurilingüe, de pertenecer a un NSC o a otro, etc. necesite conseguir un nivel de “excelencia” en todas sus lenguas. ¿Es negativo tener mejor conocimiento en una lengua que en otra independientemente del factor que lo cause? Posiblemente se requieran de otros estudios que trabajen sobre esta cuestión y profundicen sobre ello, además de un nuevo replanteamiento lingüístico. Pero lo que sí consideramos importante, independientemente de la necesidad de realizar otras investigaciones al respecto, es el trabajo que se haga sobre estas diferencias en el centro educativo.

Es decir, ante ejemplos claros como éste de la posible desventaja de una lengua sobre la otra, destacamos la importante función de los Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC). Uno de los principales retos de estos Proyectos debería destinarse a

intensificar el trabajo en la lengua que queda menos favorecida, además de intentar compensar el factor de desigualdad que podría generar este desequilibrio. Posiblemente el objetivo perseguido no sería tanto el de igualar el conocimiento en ambas lenguas, sino más bien el de reforzarlas y el de potenciarlas. O, por lo menos, esa tendría que ser su filosofía, ya que como bien apunta González Riaño (2004), un PLC debería elaborarse en función de las características sociales, lingüísticas y educativas del contexto en cuestión.

En resumen, los resultados con los que contamos nos permiten constatar que el NSC debería tenerse en cuenta a la hora de desarrollar planes de intervención con población extranjera, además de la necesidad de revisar posibles creencias que pueden existir sobre el bajo nivel cultural de los inmigrantes (Navarro y Huguet, 2005).

2.2. Condición Lingüística Familiar

Otra variable que también se ha mostrado significativa en el estudio sobre competencias lingüísticas, es la CLF. En línea de nuestra segunda hipótesis, esta variable ha concretado variaciones cuando se ha comparado el conocimiento lingüístico del alumnado alófono con el del resto de grupos.

Como ya introdujimos en capítulos anteriores, la distribución de esta categoría agrupa a los autóctonos en catalanófonos, castellanófonos y bilingües, mientras que los 262 alumnos procedentes de la inmigración se concentran en la categoría de alófonos.

Hecha esta salvedad, los datos muestran cómo el alumnado alófono consigue un conocimiento lingüístico significativamente inferior y más disperso que el resto de grupos según su CLF. Únicamente desaparecen estas diferencias significativas en el índice PG2 castellano, entre los alófonos y los bilingües. Pero a pesar de esta excepción, los resultados nos permiten afirmar que la condición de llegar con una lengua diferente a la/s de la sociedad de acogida condiciona un

nivel bastante inferior de competencia lingüística respecto a aquel alumnado que sí comparte la/s lengua/s oficial/es del contexto.

Y lo que nos continúa sorprendiendo de estas diferencias son los contrastes de puntuaciones entre los alumnos alófonos y el conjunto de autóctonos, independientemente de la L1 de estos últimos. Y esto es así a pesar de contar con un 43,51% de alumnado inmigrante que tiene como lengua propia el castellano. Esta situación podría hacernos pensar que los resultados del colectivo alófono deberían y/o podrían haber sido algo superiores en esta lengua. No obstante, en estudios como el desarrollado por Navarro y Huguet (2005) en la provincia de Huesca, se comprueba algo similar.

Concretamente, estos autores observan cómo las diferencias entre autóctonos e inmigrantes se mantienen independientemente de la L1 de estos últimos. Es decir, a pesar de que el alumnado hispanohablante obtiene puntuaciones algo superiores que el resto de alófonos, sus resultados son peores en comparación a sus iguales autóctonos.

Evidentemente estos resultados no son anecdóticos y en la actualidad diversos autores podrían aportar alguna explicación a esta situación. Especialmente, nos centraremos en la investigación desarrollada por Lapresta, *et al* (2009) en Cataluña. En ella se apunta que entre los colectivos hispanoamericanos y magrebíes (el 61,83% de nuestra muestra de alófonos) los usos lingüísticos en catalán quedan restringidos al aula principalmente por la percepción que tienen de ella, como una lengua difícil de aprender así como una competencia limitada. Esto conlleva a que en numerosas ocasiones la inseguridad para poder utilizarla limite su uso.

Pero lo que verdaderamente destaca de este estudio es el predominio de unas actitudes negativas hacia la lengua catalana hipotéticamente ocasionadas por la falta de motivación para su aprendizaje, mientras que para la lengua castellana se observa una tendencia a la inversa.

En resumen, si en nuestro caso se diera esta falta de motivación y de uso en una de las lenguas vehiculares más importantes en el contexto educativo catalán

¿se podría justificar, en parte, los bajos resultados que se consiguen en lengua catalana a pesar de ser la lengua más presente en la escuela?

De todos modos, estas conclusiones no nos permiten explicar por qué siguen existiendo puntuaciones tan bajas en lengua castellana. En este caso debemos remitirnos de nuevo a la muestra de alófonos lingüísticamente tan heterogénea con la que contamos y donde el castellano puede ser en su gran mayoría la lengua de uso habitual e incluso la propia. No obstante, las exigencias de un lenguaje más académico podrían superar lo que el contexto en sí les puede ofrecer.

En consecuencia, deberíamos remontarnos a la primera de las conclusiones a las que hemos llegado con nuestro estudio. En ella se registra que el alumnado inmigrante obtiene puntuaciones significativamente inferiores respecto a las del alumnado autóctono en ambas lenguas. Pero además, con lo que acabamos de apuntar, podemos ir más allá y concretar que esta tendencia se mantiene independientemente de la CLF de los mismos.

Por otro lado, existe otro aspecto referente al análisis de esta variable que nos interesaría destacar. En línea de lo que hemos observado hasta el momento, los resultados que logra el alumnado autóctono en PG1 y PG2 catalán en función de su CLF son algo superiores a los que logran estos mismos en lengua castellana. Pero lo que llama la atención son los contrastes significativos en la PG1 catalán.

A pesar de que podría resultar lógico que en lengua castellana el alumnado castellanófono sea el colectivo con una puntuación media algo superior al resto, y en lengua catalana sea el catalanófono el que destaque al coincidir su L1 con la lengua de instrucción que tiene mayor presencia en la escuela, lo que quizá sea más llamativo es que las diferencias entre grupos no sólo han resultado significativas con el alumnado alófono (tal y como hemos destacado anteriormente), sino también entre los catalanófonos y los castellanófonos. Algo similar observaron Oller y Vila (2008) cuando compararon el conocimiento lingüístico de un conjunto de escolares autóctonos en función de su CLF.

De manera más concreta, estos resultados podrían indicarnos una cosa. Tal y como constataron en su día Bel, Serra y Vila (1992) tras una evaluación de los

programas de inmersión lingüística en el último curso de primaria, el alumnado que tiene como L1 la lengua de la escuela, independientemente del nivel socioprofesional de sus familias, es más competente que sus análogos escolarizados en inmersión lingüística.

Los mismos resultados observa Serra (1997) en una recopilación de trabajos centrados en conocer los resultados de los programas de inmersión lingüística en Cataluña. Este autor destaca cómo en diferentes estudios se aprecia cierta tendencia a que los alumnos de inmersión obtienen mejores resultados que sus pares escolarizados exclusivamente en lengua castellana, pero algo inferiores a los que tienen como lengua familiar el catalán.

Sin embargo, la asistencia a programas de inmersión lingüística no tendría por qué suponer ningún problema en la adquisición del conocimiento lingüístico de una y otra lengua. Estar escolarizado principalmente en una lengua diferente a la inicial de la de los castellanófonos no debería suponer ninguna pérdida en relación a la competencia en su L1, y sí debería garantizar poder finalizar la enseñanza obligatoria con niveles semejantes en ambas lenguas y entre colectivos. No obstante, en nuestro caso, sí que se obtienen logros similares entre lenguas por parte de los castellanófonos, pero también existen grandes diferencias entre colectivos en la PG1 catalán.

Volviendo a uno de los principales intereses de nuestro trabajo inicial (conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante en función de su CLF) y centrados de nuevo en las diferencias que se concretan tras el análisis de esta variable entre alófonos y el resto, nos planteamos a qué nivel ha podido influir también en estos resultados: la clase de reconocimiento que ha tenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje la lengua familiar, el grado de conservación de la lengua propia, los posibles contactos interculturales, etc. Es decir, nos preguntamos si, tal y como propone Cummins (2001a, 2009), en el caso de que se hubiera fomentado la lengua materna en la escuela, se hubiera invertido tiempo en el aprendizaje de la lengua minoritaria (o, en su caso, materna) de los escolares, y si se hubiera valorado la diversidad lingüística de manera especial, estaríamos hablando de los mismos resultados.

Así, a modo de reflexión, nos cuestionamos si la lengua propia de los inmigrantes ha podido condicionar estos resultados. Y si esto es así, de qué manera podríamos hacer posible que el alumnado inmigrante con una L1 alófona pueda progresar en su adquisición lingüística de la/s lengua/s de la escuela. Es decir, ¿qué y cómo debemos hacer los profesionales de la educación para que los conocimientos lingüísticos orales y escritos que ya tienen en su lengua propia faciliten la adquisición de la competencia lingüística de la/s lengua/s de la escuela? ¿Bastaría con un enfoque comunicativo, con agrupaciones flexibles, con fomentar una educación más social, etc. tal y como hemos apuntado anteriormente, o requeriríamos de otros planteamientos?

Si bien dar respuesta a todas estas cuestiones resulta algo complicado, intentaremos con los siguientes resultados poder ofrecer posibles reflexiones que nos ayuden en ello. A continuación profundizaremos en tres variables que intentan cubrir la tercera hipótesis. Precisamente, comenzaremos con la discusión de la competencia lingüística catalana y castellana que logra el alumnado inmigrante en función de la Familia Lingüística.

3. EL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE DEL ESTUDIO INICIAL EN FUNCIÓN DE LA FAMILIA LINGÜÍSTICA, DEL TIEMPO DE ESTANCIA Y DE LA EDAD DE LLEGADA

3.1. Familia Lingüística

No son pocos los trabajos que destacan la importancia de contemplar, en estudios con población inmigrante, el conjunto de variables que pueden estar influyendo en el proceso educativo de este alumnado, y en especial, de aquellos factores que inciden directamente en la competencia lingüística de esta L2.

En este sentido, si consideramos su L1 como un elemento importante a tener en cuenta, deberíamos indagar hasta qué punto ésta puede estar influyendo directamente en el conocimiento lingüístico catalán y castellano que están adquiriendo estos chicos y chicas. Por ello, a continuación nos centramos en una variable que en los últimos años está centrando el interés de muchos autores: la Familia Lingüística.

De manera más concreta, los resultados en función de esta variable muestran diferencias significativas en PG1 y PG2 castellano y en la PG2 catalán, en el sentido de que, tal y como apunta nuestra tercera hipótesis, a medida que las Familias Lingüísticas son más próximas a las lenguas de la escuela mejor conocimiento lingüístico en castellano y en catalán. Es decir, tanto en PG1 como en PG2 castellano destaca el alumnado que pertenece a la Familia Lingüística Indoeuropea¹⁴³ por conseguir la media más alta y la desviación típica más baja. Y los grupos lingüísticos que consiguen una puntuación significativamente inferior a ellos, y una dispersión en sus resultados algo más elevada, son los que pertenecen a la Familia Lingüística Afroasiática¹⁴⁴ y Chinotibetana¹⁴⁵ respectivamente.

Sin embargo sorprende que en la PG1 catalán, a pesar de no establecerse diferencias significativas, el grupo que consigue una media algo superior al resto es el que pertenece a la Familia Lingüística Nigerocongolesa¹⁴⁶, seguido muy de cerca por los Indoeuropeos. Mientras que en la PG2 catalán se observa, de nuevo, significación entre los Indoeuropeos y los Chinotibetanos, ambos con la desviación típica más baja.

¹⁴³ Conjunto de lenguas que encontramos en Europa y parte de Asia Occidental. En concreto, en nuestro trabajo esta Familia lingüística concentra las siguientes lenguas: la alemana, armenia, búlgara, castellana, francesa, holandesa, india, inglesa, italiana, penjabi, portuguesa, rumana, rusa, ucraniana y el urdú.

¹⁴⁴ Lenguas que se encuentran en el próximo Oriente extendiéndose por todo el norte africano. En concreto, en nuestro trabajo contamos con las siguientes lenguas: el árabe y el tamazig.

¹⁴⁵ Agrupa a la familia china, tibetana, daica, moncamboyana, el japonés y el coreano. Concretamente, en nuestro estudio contamos con las siguientes lenguas: chino mandarín y el japonés.

¹⁴⁶ Lenguas de África Subsahariana occidental, central y meridional. En concreto, nuestro trabajo concentra las siguientes: bambara, fula, wolof, mandinga y soninké.

Este conjunto de resultados apuntan en dos direcciones diferentes a la vez que complementarias. Por un lado, se observa a nivel general (excepto en la PG1 catalán) que el alumnado que tiene como L1 una próxima a las de la escuela tienen mejor conocimiento lingüístico en esas lenguas y, además, existe una competencia lingüística más equilibrada entre los sujetos que componen esta categoría.

Algo similar a estos resultados apuntan autores como Fullana, Besalú y Vilà (2003); Arnau (2004), Oller y Vila (2008), Vila (2008) y Vila *et al* (2009). Por destacar algunos, en primer lugar, Arnau (2004) expone que los chicos y chicas de origen inmigrante con L1 orientales tienen mayores problemas para adquirir una buena competencia en lengua catalana que cualquier otro compañero que hable una lengua indoeuropea. Y, en segundo lugar, el trabajo de Vila *et al* (2009) sobre las aulas de acogida, concreta además que:

“La interacción entre la “lengua inicial” y la “adaptación escolar” se muestra significativa para la comprensión y la expresión oral y la comprensión lectora ... Así el alumnado de lengua inicial castellana y rumana con adaptaciones más bajas que el alumnado sinotibetano, árabe o amazig obtienen mejores resultados” (Vila et al, 2009: 324)”

En otras palabras, lo que se precisa en el caso anterior así como en nuestro estudio es que a medida que la L1 se aleja de las lenguas de instrucción hay menos conocimiento lingüístico.

De todas maneras, queremos hacer un inciso en relación a la población inmigrante castellanohablante. Nos gustaría destacar el papel que posiblemente podría haber jugado el alumnado con una L1 castellana en estos resultados. Como bien han resaltado en el trabajo citado anteriormente, los escolares que tienen como lengua propia el castellano consiguen mejores logros lingüísticos. Fácilmente ésta podría haber sido otra explicación añadida sobre las diferencias entre los Indoeuropeos y los Afroasiáticos y Chinotibetanos si no hubiéramos profundizado sobre este aspecto en nuestro trabajo.

Así, los resultados que se desprenden del análisis de la variable Familia Lingüística cuando no se han computado a los castellanohablantes han constatado que los escolares que pertenecen a esta categoría, en las dos lenguas analizadas, siguen consiguiendo un conocimiento lingüístico tanto en PG1 como en PG2 algo superior al resto. Es más, se ha observado una tendencia similar en la significación que hay entre las puntuaciones en lengua castellana del colectivo Indoeuropeo y el Chinotibetano.

Evidentemente, el conjunto de estas consideraciones apuntan en la misma dirección que la teoría del doble iceberg (Baker y Hornberger, 2001). A un nivel general, se conoce que cuando trabajamos con lenguas que pertenecen a una misma familia lingüística la transferencia posiblemente se dará tanto en aspectos relacionados con el conocimiento lingüístico como en elementos conceptuales. Mientras que en caso contrario, es decir, que las lenguas no pertenezcan a la misma categoría lingüística esta transferencia se basará prácticamente en elementos conceptuales y cognitivos. De manera más precisa, según el planteamiento de tipo modular (Francis, 2002, 2004, 2008) se concretaría además que si las lenguas son cercanas entre sí, la parte que se solapa haría referencia a los elementos en común relativos a fonología, sintaxis y léxico, además de los rasgos generales que comparten todas las lenguas. Sin embargo, este mismo sector se reduciría en el caso de lenguas extremadamente diferentes. Eso sí, en todos los casos se requiere de una buena organización y adecuación del contexto para promover este desarrollo.

Visto esto, la situación que nos encontramos en nuestro estudio podría explicarse en cierta medida por esta transferencia lingüística que se produce entre lenguas más cercanas a las de aprendizaje. Pero no olvidemos otro apunte al que recientemente hemos hecho alusión: el papel de la escuela. Podemos llegar a considerar, por tanto, que el hecho de que se produzca más conocimiento lingüístico en determinados grupos que en otros, en parte también se debe a cómo la institución escolar está mediando en todo ello.

Pero, por otro lado, otra dirección que toman nuestros resultados se centra en la evaluación sobre la PG1 catalán. En éste índice se difuminan todas las diferencias,

lo que parece indicar cierto grado de efectividad de los programas de inmersión y el resto de intervenciones que se están llevando a cabo en lengua catalana. Es más, si retomamos los resultados cuando no hemos computado a los castellanohablantes, se ha observado esta misma tendencia en el índice PG2 catalán.

Parece ser que, independientemente de la L1 de los participantes alófonos, no existen diferencias significativas en los logros que se consiguen especialmente en la parte escrita en lengua catalana. Una parte de la prueba que requiere de ciertos conocimientos más académicos. Con esto no estamos indicando que la inferioridad en el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante desaparezca, ya que los resultados siguen siendo sensiblemente menores que los del alumnado autóctono, sino que posiblemente no es tan decisiva la lengua propia con la que te incorporas a la escuela para alcanzar una competencia lingüística en catalán (especialmente en PG1) equiparable a tus iguales inmigrantes si existe una buena exposición a la lengua de aprendizaje así como un buen trabajo previo. Por tanto, la presencia de la lengua escrita catalana en el contexto escolar desde su incorporación en las aulas de acogida podría eliminar las posibles barreras de las diferentes lenguas.

3.2. Tiempo de Estancia y Edad de llegada

Parecen existir otras variables que también se han mostrado significativas en la evaluación de la competencia lingüística de nuestro alumnado. Como indicamos en la tercera hipótesis del estudio, el TE y la E han mostrado variación entre el conocimiento lingüístico que alcanza el alumnado inmigrante.

En primer lugar, los resultados ponen de manifiesto que el TE en el Estado-Cataluña mediatiza en el desarrollo lingüístico de las lenguas de la escuela. Hemos podido constatar que a mayor TE en el Estado-Cataluña mejor y más homogéneo es su conocimiento lingüístico. Y de manera contraria sucede con los

que llevan menos tiempo en la sociedad de acogida. Así, los que llevan menos de 3 años en el Estado-Cataluña consiguen significativamente un conocimiento lingüístico más bajo, y con puntuaciones algo más dispersas, tanto en castellano como en catalán, respecto al resto de escolares.

Estos datos coinciden en algunos aspectos con los presentados por Maruny y Molina (2000) para el catalán, Navarro y Huguet (2005) y Huguet, Navarro y Janés (2007) para el castellano, así como con los de Oller y Vila (2008) y Navarro y Huguet (2010) para la lengua castellana y catalana.

Pero si concretamos un poco más las diferencias que se observan en nuestra investigación, en lengua catalana también parecen existir contrastes significativos entre la competencia lingüística de los que han Nacido en el Estado-Cataluña y la que logran los que llevan en él entre 3 y 6 años. Es decir, se observa como pasados los 3 años de escolarización y de convivencia con la sociedad de acogida, los escolares siguen presentado algún tipo de dificultad para acceder a la principal lengua de instrucción en Cataluña, en relación a los que han superado esta frontera temporal.

Precisamente, algo similar observó Cummins (2001b) en relación a las destrezas conversacionales y académicas. Después de la revisión de diferentes estudios, este autor concretó que, a pesar de que el alumnado inmigrante puede adquirir velozmente una fluidez conversacional en situaciones contextualizadas, hacen falta un mínimo cinco años, e incluso alguno más, para que el lenguaje más académico pueda equipararse al de sus análogos autóctonos.

En segundo y último lugar, se marca una tendencia similar cuando nos centramos en la Edad de Llegada. A diferencia de lo que en su día observaran Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) con escolares finlandeses inmigrados en Suecia. Pero tal y como han constatado estudios como el de Navarro y Huguet (2005) y el de Huguet, Navarro, Chireac y Sansó (2009) en lengua castellana, el alumnado inmigrante que muestra significativamente menor dominio lingüístico, tanto en castellano como en catalán respecto al resto de colectivos, y a su vez una

competencia lingüística con mayor dispersión en los resultados, son los que llegaron con 10 años de edad o más.

Ambas variables (TE y E) ponen de manifiesto el notable desequilibrio que existe entre el conocimiento lingüístico de unos y de otros, y que termina afectando de manera especial a aquellos que se incorporan en etapas más tardías en nuestras escuelas o que llevan menos tiempo en ellas.

A modo de ejemplo, tras un estudio realizado en Cataluña en 1998 por Siguan, ya se apuntaba que a pesar de que el alumno extranjero se incorpore a la escuela antes de los 6 años no consigue eliminar posibles déficits lingüísticos, lo que les impide seguir con normalidad los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero es más, observó que a medida que la incorporación a la escuela era más tardía los problemas lingüísticos se multiplicaban (Siguan, 1998).

Esto podría relacionarse con la idea reflejada por Vila y Siqués (2006), “...*el alumnado que se incorpora a un programa de cambio lengua del hogar a la escuela ha de tener tiempo para poder transferir las habilidades lingüísticas ya desarrolladas desde su propia lengua a la de la escuela*” (Vila y Siqués, 2006: 31). O con las conclusiones del estudio de Thomas y Collier (1997) donde se concreta que el progreso de los escolares requiere mucho tiempo. Se habló de entre 4 y 10 años a nivel general, pero para los que llegaron con más de 12 años esto podría dificultar que lo consiguieran alguna vez.

Al mismo tiempo, estos aspectos pueden mantener cierta relación con el estudio que hace escasamente un año realizaron Schugurensky, Mantilla y Serrano (2009) en Toronto. Estos autores observaron que cuando el alumnado se incorpora por primera vez al sistema educativo del nuevo contexto en secundaria, un 23% no finaliza sus estudios.

Estas ideas nos llevan a reconsiderar el planteamiento sobre el que gira la educación lingüística. Es decir, más allá del recurrido debate sobre la importancia que tiene la introducción a edades tempranas del aprendizaje de L2 y L3, la tesis giraría en torno a cómo primar un enfoque comunicativo en el aula, no únicamente en la Educación Infantil sino en la Educación Primaria y Secundaria,

para que independientemente de la edad y del momento en el que el alumnado inmigrante se incorporara en el nuevo centro educativo y se enfrentara al aprendizaje de una o más lenguas, se garantizara una perspectiva más constructivista de la adquisición del lenguaje.

Cierto es que cuando realizamos esta afirmación lo hacemos conscientes de que contamos con ciertos retos y limitaciones, en muchas ocasiones inherentes a los programas de inmersión lingüística: dar respuesta a la cantidad de inmigrantes que hemos acogido en los últimos años, la carencia de materiales psicopedagógicos en las diversas lenguas, la falta de profesionales competentes en ellas, no ser conscientes de la importancia del respeto y la valoración de esta diversidad lingüística y cultural, etc.

Pero, además, como bien apunta Ruiz-Bikandi (2010), centrarnos en hablar de número de horas de trabajo en una lengua para que se produzcan mejores resultados en ella, tampoco es la solución. Así, *“está comprobado que hay unos mínimos por debajo de los cuales no se consigue ningún objetivo, pero la mera cantidad no asegura mejor calidad ... el “cómo” es la clave”* (Ruiz-Bikandi, 2010: 44).

En este sentido, nos planteamos si es posible que existan ciertas limitaciones educativas que hayan impedido un adecuado desarrollo de las lenguas de la escuela. Por ello, gran parte de nuestros esfuerzos deberían ayudar a la concreción de dichas propuestas.

Como puede observarse, y a pesar del análisis realizado hasta el momento, continúan existiendo algunas preguntas con difícil respuesta. Una de las que más nos preocupa es saber de cuánto tiempo estamos hablando cuando nos referimos a la consecución de un conocimiento equilibrado entre los autóctonos y los inmigrantes. Queremos decir, ¿cuánto tarda un alumno con una L1 diferente a las del contexto de acogida en desarrollar un conocimiento lingüístico que le permita conseguir el éxito escolar y la inclusión social en nuestro contexto? O, es más, ¿de qué nivel y equilibrio estamos hablando? ¿Dónde quedan las lenguas propias?

Pero antes de adentrarnos en los aspectos trabajados en el estudio longitudinal que pueden ayudar a dilucidar algunas de estas cuestiones, procederemos a concretar un conjunto de propuestas educativas y de investigación que nos posibiliten profundizar en uno de nuestros principales objetivos: sugerir orientaciones que permitan llevar a cabo propuestas de investigación dirigidas al colectivo inmigrante, así como indicaciones para abordar su escolarización en el contexto de Cataluña.

4. ALGUNAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

Además de las conclusiones y reflexiones que se han derivado de nuestro trabajo de investigación inicial, estimamos necesario añadir una serie de consideraciones finales que abran nuevas líneas de investigación y de intervención psico-educativas.

En los últimos años, los estudios centrados en analizar el conocimiento lingüístico de un alumnado cultural y lingüísticamente tan diverso han acaparado la atención de numerosos profesionales que forman parte de nuestra comunidad científica. Concretamente, el contexto catalán cuenta con ciertos trabajos que permiten comenzar a dilucidar algunos elementos y factores clave para comprender este fenómeno. Ahora bien, consideramos que todavía son escasos los datos que tenemos al respecto. Esto conlleva tener que enfrentarse en numerosas ocasiones a nuevos retos ante “problemas” que están dejando de ser tan novedosos.

Principalmente por este motivo, éste y otros proyectos deberían concentrar gran parte de sus esfuerzos en establecer concreciones tanto de investigación como educativas que nos permitan seguir avanzando en esta realidad cada vez más diversa.

En este contexto, si nos centramos en el aspecto relacionado directamente con la investigación, debemos remitirnos a la herramienta de evaluación del conocimiento lingüístico. Sin intención de poner en cuestión los materiales que hemos utilizado en nuestro estudio¹⁴⁷, consideramos que la realidad de hoy en día nos posibilita “dar un paso” más allá y ampliar nuestro objeto de análisis.

Posiblemente debemos comenzar a plantearnos el diseño de una herramienta que evalúe, además del conocimiento lingüístico de los sujetos (instrumentos utilizados en la investigación), la competencia comunicativa de éstos. Concretamente, nos estamos refiriendo a la elaboración de unos materiales que nos posibilite observar y analizar el empleo y la adecuación de las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un contexto y situación determinada. Es decir, apostamos por la creación de un recurso de evaluación que permita observar si los sujetos objeto de estudio cuentan con la habilidad comunicativa y lingüística necesaria para poder negociar, intercambiar e interpretar significados actuando de la manera más adecuada dependiendo de la situación en que se encuentran.

Previsiblemente, esta nueva manera de percibir el fenómeno a estudiar implica, a su vez, ampliar el horizonte metodológico y de aplicación. Con ello nos referimos a la necesidad de complementar aquellos elementos más propios del lenguaje juntamente con los procesos de interacción que se suceden, por ejemplo en el aula, y que, irremediablemente, influyen en la adquisición de este conocimiento lingüístico.

Evidentemente, hablar del análisis de la interacción en el aula supone plantearse nuevas formas de investigar. Conscientes de ello, contemplamos la posibilidad de introducir en estudios posteriores el análisis cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje como el desarrollado y recogido por Sánchez, García y Rosales (2010), y observar como éste influye en el aprendizaje lingüístico y comunicativo.

¹⁴⁷ La tradición en el uso de estos materiales, tanto en investigaciones centradas en evaluar el conocimiento lingüístico del alumnado escolarizado en programas de inmersión lingüística como, más recientemente, en estudios con alumnado procedente de la inmigración, avalan su funcionalidad y viabilidad científica.

Pero existen otros elementos que también se han mostrado destacados en las conclusiones para tener en cuenta en estudios posteriores. Concretamente nos estamos refiriendo a las actitudes lingüísticas y la identificación con la sociedad de acogida.

Partiendo de la idea de que sentirse valorado a nivel cultural, social y lingüístico por la sociedad receptora es altamente relevante para poder desarrollar unas actitudes que beneficien el aprendizaje lingüístico. Y que una mayor identificación con el contexto de acogida ha pasado a convertirse en indispensable para poder desarrollar un proyecto común que garantice la integración de todos los ciudadanos. Todo ello se torna importante para contemplar, en futuras investigaciones, de qué manera están influyendo ambos aspectos en el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante.

Llegados a este punto de la discusión, y centrados en los aspectos más prácticos y de intervención en el lenguaje, la reflexión sobre la relación entre la inmigración y el aprendizaje de la/s lengua/s no debe quedar relegada puramente a una cuestión técnica sobre el método o su organización.

El aprendizaje de la/s lengua/s de la escuela no puede desligarse de un proyecto educativo que, desde la igualdad y la cohesión social, pretenda la construcción de una sociedad donde las personas puedan vivir como ciudadanos, desde la diversidad. Dicho aprendizaje, no debiera hacerse al margen de las actitudes y las motivaciones que configuran una sociedad determinada.

Y aunque estamos habituados a concebir la educación como un ámbito relevante de desarrollo, éste no puede sustituir al que los niños y las niñas realizan en otros ambientes. Un contexto de desarrollo lo es sólo si está en continuidad con los otros que hay en vida de los niños y las niñas. En este sentido, habría que tener presentes las propuestas que se realizan desde el marco de la interculturalidad. En ese “escenario” hay que plantear la lengua como instrumento para la comunicación y la representación. El acceso a la lengua requiere necesariamente de la relación con los demás, con aquellos que dominan la lengua que se quiere aprender. Por tanto, proyectos como los Planes Educativos de Entorno en

Cataluña (Departament d'Educación, 2006) deberían someterse a revisiones y actualizaciones permanentes que garanticen esta continuidad entre los diferentes contextos y entornos concretos donde se desarrolla la sociedad.

Pero centrados especialmente en nuestro ámbito de actuación, a continuación articularemos nueve propuestas que permiten seguir avanzando en la intervención educativa de una sociedad plurilingüe y pluricultural como es la catalana:

- a) Favorecer en la práctica educativa el conjunto de estrategias derivadas de la enseñanza de segundas lenguas, como las que nos proponen Selinker (1972) u O'Malley y Chamot (1990), así como de la educación bilingüe.
- b) Trabajar para la mejora de la acogida inicial en las escuelas, tanto por parte del profesorado como del alumnado (Coelho, 2005a). De esta manera garantizaríamos, a su vez, perspectivas más optimistas hacia la integración en la nueva sociedad de acogida por parte del colectivo inmigrante, así como del autóctono.
- c) Trabajar para diluir los posibles obstáculos culturales que pueden presentarse en el aula (Lovelace, 1995; Sensi, Latorre, Leunda y Arias, 2001) y que aparecen especialmente durante los primeros meses de la acogida.
- d) Adaptar el enfoque comunicativo al proceso de la enseñanza de una nueva lengua. Bajo esta perspectiva, el papel protagonista en la enseñanza deberá trasladarse a la comunicación funcional entre sujetos, de tal manera que la interacción que se genere ayudará a comprender y expresar significados útiles.

Pero para ello se requiere, por ejemplo, que elementos como el Proyecto Lingüístico de Centro ayuden a fomentarlo. En primer lugar, dicho proyecto debería ajustarse a la realidad sociolingüística y socioeducativa del centro. En segundo lugar, debería establecer el uso de las lenguas en los diferentes ámbitos de la vida del centro. En tercer lugar, debería estar en consonancia con otros proyectos (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro). Y, finalmente, debería apoyar una

enseñanza comunicativa de dicha/s lengua/s de manera integrada y transversal.

- e) Reconocer e incorporar aquello que al alumnado le es propio, como su lengua y su cultura.

Precisamente sobre esta cuestión destacamos la figura de Cummins (2001a, 2009). Este autor, entre otros aspectos, acentúa el papel de la lengua materna como un buen promotor del desarrollo de la/s lengua/s de la escuela. Es más, añade que el posible rechazo que se pueda hacer de ésta en el sistema educativo es un indicador de la “no aceptación” a la propia infancia que la habla.

Con esta idea de fondo, no pretendemos llegar a la concreción de una propuesta fundamentada en el aprendizaje escolar de la/s lengua/s propia/s de los escolares, sino que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se trate de manera natural la diversidad lingüística del aula y nos “beneficiemos” de ella para garantizar la negociación de significados y la integración del alumnado.

- f) Elaborar materiales específicos para el aprendizaje de la/s lengua/s de la escuela teniendo en cuenta la lengua familiar de los aprendices. Dichos materiales deberían realizarse tanto para el apoyo lingüístico que necesita el alumnado inmigrante de Educación Infantil y Primaria, como para aquel alumnado que se haya incorporado tardíamente a nuestro sistema educativo.

Retomando alguna de las iniciativas del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Generalitat de Catalunya, 2004a) nos gustaría destacar algunas propuestas que deberían tenerse en cuenta a la hora de elaborar estos materiales y que, en principio, están destinadas a favorecer el intercambio comunicativo y el aprendizaje lingüístico. Concretamente, en alguna de las iniciativas que nos aporta este Plan se orienta y se forma a los docentes para que puedan ajustarse al nivel de comprensión del alumnado inmigrante, además de ofrecerles un buen modelo lingüístico que permita

adaptar su discurso, sin deformarlo ni empobrecer la lengua. De este modo, se puntualiza que para facilitar el aprendizaje es necesario que los profesionales de la educación que intervienen directamente con alumnado extranjero sepan cuál debe ser su actitud ante aspectos lingüísticos (por ejemplo, dinamizador, corrector sutil o interlocutor), y se beneficien de estrategias de intervención lingüística que favorezcan la comprensión del alumnado recién llegado (por ejemplo, adaptando el ritmo del discurso, adecuando el vocabulario, modificando su discurso o simplificando la gramática).

En este sentido, y de manera general, los materiales deberían caracterizarse por su flexibilidad, polivalencia, secuenciación de actividades, etc.

- g) Profundizar en la diferenciación entre lenguaje contextualizado (BICS) vs descontextualizado (CALP), pero, especialmente, por la necesidad de nuevos planteamientos con respecto a la inmigración en el ámbito educativo que, a su vez, nos lleva a considerar su dimensión social más allá del marco de la escuela.

Por un lado, siguiendo el modelo del cuadrante de Cummins (1981) y las consecuentes propuestas pedagógicas que desarrolla Coelho (2004) debemos remontarnos a la necesidad de toma de conciencia sobre el proceso por el que deberían adecuarse las actividades académicas y lingüísticas. Concretamente, se deberían secuenciar las tareas desde aquellas que se caracterizan por su exigencia cognitiva escasa (donde se requiera estar vinculado al contexto comunicativo para favorecer la negociación de significados) a aquellas que requieran altas demandas cognitivas (donde el sujeto no podrá ayudarse de los elementos externos para poder entender e interpretar el mensaje).

Por otro lado, se estima necesario promover la presencia social de la/s lengua/s de la escuela, especialmente del catalán, dado que su existencia a nivel social es determinante para la adquisición por parte del alumnado.

Para ello, las políticas lingüísticas a desarrollar en el contexto catalán no deben olvidar el contexto inmediato en el que se desarrolla el alumnado. Si nos centramos exclusivamente en la escuela estas políticas pueden convertirse en prácticas estériles. Así, la normalización lingüística debe articularse alrededor de un proceso colectivo que revierta en las diferentes actividades culturales, económicas, etc. Probablemente, el ya citado Plan LIC responde a esta filosofía. Por tanto, deberíamos seguir trabajando en esta línea.

Cierto es que, para ello, es fundamental que los docentes, y otros profesionales que intervienen en la educación de estos niños, estén formados e informados al efecto. Por ese motivo, se considera necesario promover una:

- h) Formación continuada de los profesionales de la educación, así como de la misma comunidad, sobre materia lingüística y educación bilingüe.
- i) Programar la existencia de actividades extraescolares a lo largo de todo el año que favorecieran el aprendizaje de la lengua o lenguas de la escuela.

Una vez presentadas algunas propuestas que podrían guiar nuevas prácticas educativas y de investigación, a continuación presentaremos las conclusiones y discusión del estudio longitudinal. En concreto nos interesamos por estudiar si en los últimos años de Educación Secundaria Obligatoria existe una evolución positiva en el conocimiento lingüístico de los jóvenes extranjeros y de qué manera influyen algunas variables en esta evolución.

5. LA EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO ENTRE 2º Y 4º DE ESO DEL ALUMNADO INMIGRANTE. EL ESTUDIO LONGITUDINAL

La llegada relativamente reciente de población inmigrante al Estado español en general, y a Cataluña en particular, es quizás el motivo por el cual todavía se

requieren estudios que se sumen al análisis de lo que supone la adaptación de este colectivo a nuestro sistema educativo. Una adaptación que contempla desde aspectos culturales, políticos y éticos, hasta elementos lingüísticos e identitarios. Pero como ya hemos argumentado en anteriores ocasiones, el dominio de la/s lengua/s del contexto parece ser una buena herramienta de garantía que “arbitra” entre esta diversidad y su integración educativa y social.

Sobre esta idea, los trabajos de las últimas tres décadas, destinados principalmente a averiguar los procesos implicados en la adquisición de una nueva lengua por parte del alumnado extranjero, nos han ayudado a comprender qué elementos pueden resultar determinantes en este conocimiento lingüístico. Sin embargo, son escasos los estudios que han considerado la metodología longitudinal para llegar a ciertas conclusiones, así como observar cómo evoluciona el conocimiento lingüístico de un alumnado tan diverso. Posiblemente, esto sea debido a que hasta hace escaso tiempo los principales objetivos de algunas disciplinas científicas interesadas en estos aspectos, fundamentalmente se han centrado en conocer el nivel de competencia lingüística que tenía este alumnado y los factores que podrían estar influyendo en ella.

Una buena sinopsis de lo que hasta el momento han resultado las principales conclusiones de estas investigaciones vendría de la mano de las siguientes palabras de Cummins:

“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2001b: 41).

Asimismo, estudios como el de Collier (1987) en Estados Unidos, donde se señala que el alumnado de incorporación tardía (entre los 8 y 12 años) necesita una media de 5 a 10 años para conseguir un nivel equiparable a sus coetáneos en

lectura, ciencias sociales y naturales, e incluso muchos más si se incorporan con más edad. Trabajos como el de Mesa y Sánchez (1996) en Melilla, donde se observa cómo independientemente del curso donde se incorpora el alumnado inmigrante se precisan de intervenciones paralelas, a las de la propia escuela, para conseguir un buen dominio lingüístico. O la investigación realizada por Maruny y Molina (2000) en el Baix Empordà, en la cual se concreta que las habilidades lingüísticas menos exigentes tardan menor tiempo en adquirirse que las académicas; son otro claro ejemplo del trabajo realizado hasta el momento y donde el “factor tiempo” concluye como uno de los elementos importantes en el proceso de adquisición del lenguaje.

Conscientes de lo largo y complejo que resulta este proceso, a continuación pretendemos dar un paso más allá e intentar aportar algunas conclusiones sobre cómo está evolucionando este conocimiento lingüístico concretamente en los últimos cursos de la Enseñanza Obligatoria Secundaria de Cataluña.

De hecho, esta idea de “factor tiempo” como una de las variables que interviene de forma más directa en la adquisición de una nueva lengua entre el colectivo inmigrante, se relaciona estrechamente con una de las principales conclusiones de nuestro estudio longitudinal. Concretamente, los resultados de nuestro trabajo apuntan que los dos años que transcurren entre 2º y 4º curso de ESO mediatizan en el conocimiento lingüístico de manera positiva. Es decir, en línea de nuestra cuarta hipótesis, durante los dos últimos cursos de la escolaridad obligatoria, el alumnado inmigrante consigue mejorar su conocimiento lingüístico tanto en lengua castellana como en lengua catalana. Asimismo, otra de las ideas más destacadas se desprende de la desviación típica, ya que disminuye su dispersión a lo largo de estos dos cursos. Es decir, se concluye que en esta evolución se desarrolla y homogeneiza el conocimiento lingüístico con respecto al que tenían al inicio del estudio unos y otros escolares.

Estos datos resultan positivos a muchos niveles. Es cierto que una evolución lingüística le permitirá seguir progresando a nivel educativo. Pero tal y como observó recientemente Jasinskaja-Lahti (2008) tras un estudio longitudinal de 8 años de duración, la mejora del idioma, entre otros factores, concluye en una

adaptación favorable al nuevo contexto. Pero es más, entre las tres dimensiones evaluadas (sociocultural, socioeconómica y psicológica) la sociocultural fue el “mediador” más significativo de los resultados de adaptación de las otras dimensiones. Este hecho es significativo dado que esta dimensión se midió como aptitud de comprensión, habla, lectura y escritura. Es decir, a mejor dominio inicial del idioma del contexto, mejores eran los resultados de adaptación en las otras dos dimensiones.

Algo similar observaron Vila *et al* (2009) en relación a la lengua catalana y el contexto educativo. Estos autores concluyeron que existe una fuerte relación entre adaptación escolar y el conocimiento sobre la lengua en cuestión, en el sentido de que a medida que se consigue mayor adaptación también se consigue mayor conocimiento.

Esta idea es la que nos lleva a plantear que posiblemente la “simple” evolución del lenguaje que se ha observado en nuestro estudio nos esté indicando además un proceso de adaptación a la sociedad de acogida. Circunstancia que desde la promulgación del Plan LIC (Generalitat de Catalunya, 2004a), Planes Educativos de Entorno (Departament d’Educación, 2006), etc. se está intentado llevar a cabo.

Sin embargo, nuestros resultados no nos permiten afirmar con contundencia estas formulaciones ya que no disponemos de datos empíricos que la respalden. Pero sí que nos permite hipotetizar que las intervenciones que se están emprendiendo a nivel social y educativo en Cataluña, destinadas especialmente al colectivo procedente de la inmigración, favorecen la evolución en la adquisición de la/s lengua/s de la escuela y, además, ayudan a homogeneizar el conocimiento lingüístico entre los sujetos objeto de estudio y en los diferentes índices analizados.

Llegados a este punto, nos gustaría entrar en un análisis un poco más detallado de los resultados obtenidos. Para ello nos referiremos a cómo ha evolucionado cada una de las lenguas e índices evaluados. Así, a un nivel más general, se observa una evolución, en cierto modo homogénea, principalmente en tres de los índices analizados. Concretamente, se consigue una diferencia media entre 2º y 4º

curso de ESO de 7,53 en PG1 catalán, de 6,50 en PG2 catalán y de 7,78 en PG1 castellano. Mientras que en el índice PG2 castellano la diferencia media desciende hasta el 3,84.

Posiblemente, en lengua catalana resulte hasta cierto punto normal estar hablando de una evolución positiva y equilibrada. Esta lengua constituye la principal herramienta de instrucción y, consecuentemente, pasa a convertirse en el vehículo de comunicación con mayor presencia en el contexto educativo. Además, ésta es considerada como uno de los principales elementos a desarrollar en la infancia extranjera, entre otras cosas, por su conexión con el proceso de integración.

Ahora bien, lo que nos sorprende son los procesos evolutivos tan dispares que encontramos entre los índices de lengua castellana.

Es cierto que en la parte colectiva de la prueba castellana se produce un progreso similar al que se observa en lengua catalana. Una posible explicación podríamos encontrarla en el uso habitual que este grupo de escolares hace de la lengua castellana y a las propias exigencias de la prueba escrita que ha evaluado este conocimiento. Es decir, por un lado, la lengua castellana parece ser el idioma de uso comunicativo más frecuente entre este colectivo, además de ser una lengua trabajada en el sistema educativo. En concreto, esta lengua se aprende en la asignatura de “Lengua y literatura castellana” donde el peso de la expresión y comprensión escrita es bastante elevado.

Sin embargo, algo sucede con diferencias PG2 castellano. La mediación entre alumnos y profesores en horas lectivas de esta asignatura debería hacerse *en y de* la misma lengua de aprendizaje, es decir, *en y de* castellano, por lo que la existencia de una evolución con el tiempo en la lengua de aprendizaje es coherente con este planteamiento. Pero sorprende el nivel de evolución en comparación con diferencias PG1 castellano o con su índice análogo en lengua catalana.

Si reflexionamos un poco más en este aspecto, probablemente estemos ante un fenómeno poco corriente pero con una posible explicación a tres niveles. Es decir,

en primer lugar, como ya anticipamos en las conclusiones del estudio inicial, la población inmigrante convive en contextos donde la lengua castellana se convierte en un vehículo de comunicación por excelencia, frente a la lengua catalana. Ahora bien, estos entornos cuentan con unas limitaciones comunicativas que podrían estar entorpeciendo en algunos aspectos un buen proceso de adquisición del lenguaje. Entre otras cosas, por ser allí donde más se practica.

En segundo lugar, y sin intención de ser exhaustivos en esta cuestión, nuestra investigación longitudinal cuenta con más de un tercio de alumnado hispanohablante (37,5%). El conocimiento lingüístico con el que ya contaba de antemano este colectivo de alófonos, junto con la posible creencia de que el aprendizaje del castellano para ellos es una lengua con pocos misterios, puede ser otra de las explicaciones de la menor evolución en este índice.

Y, finalmente, en tercer lugar, entraría en juego la cantidad y/o calidad de las horas que se destinan a este aprendizaje. Es cierto que, como recientemente ha apuntado Ruiz-Bikandi (2010), las horas dedicadas no garantizan un mejor conocimiento en sí mismas sino que es el cómo se organizan éstas, pero ambas cosas en este caso sí pueden ser un elemento añadido que posiblemente ayudaría a mejorar esta evolución.

Si recordamos a qué hemos considerado PG2 castellano (conjunto de prueba oral y escrita) se observa cómo entran en juego diferentes elementos y con diferentes grados de dificultad en cada uno de ellos. En este sentido, más allá de lo que a un nivel más BICS nos pueda ofrecer esta evolución, en diferencias PG2 también se palpa la necesidad de un nivel CALP, donde aspectos organizativos y metodológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje juegan un papel destacado. Asimismo, desde el Proyecto Lingüístico de Centro se debería tener en cuenta qué sucede con esta evolución para ofrecer alternativas que ayuden a equilibrar este progreso, evitando posibles desajustes de una lengua sobre la otra.

Igualmente, si retomamos algunas aportaciones del estudio de Díaz-Aguado, Baraja y Royo (1996) encontramos otros posibles indicadores que podrían

ayudarnos a justificar la situación del índice diferencias PG2 castellano. Así, se determina que una de las mayores y más frecuentes dificultades que parecen presentar los chicos y chicas inmigrantes en el aprendizaje de la lengua castellana se concreta en poder seguir con normalidad las explicaciones de clase y el poder expresarse con cierto rigor en la lengua de aprendizaje. Lo que, en este sentido, podría estar dificultando y/o ralentizando la adquisición de esta nueva lengua que tiene poca presencia en el conjunto de horas lectivas.

Asimismo, Vila y Siqués (2006) en un proceso de observación de dos años de duración con alumnado de primaria, y compuesto principalmente por infancia extranjera, observaron cómo se conseguía, en situaciones altamente contextualizadas, un uso de la lengua de la escuela semejante al de sus iguales autóctonos, pero a su vez, un conocimiento bastante pobre del léxico utilizado en tareas más académicas. Por tanto, se evidencia nuevamente un mayor progreso de un nivel BICS frente a un nivel CALP.

Pero centrados en otro aspecto, y referentes a un trabajo desarrollado en Cataluña donde se aporta información sobre el conocimiento que dice tener el alumnado inmigrante en castellano y en catalán, podría hacernos pensar que esta evolución no debería haber sido algo diferente. En concreto, en la fase inicial del estudio longitudinal realizado por Portes, Aparicio y Haller (2009b) sobre la segunda generación en Barcelona, el alumnado procedente de la inmigración dice conocer a nivel de habla, comprensión, lectura y escritura el castellano mucho mejor que el catalán. En este sentido ¿podría ser este el motivo de por qué la evolución en diferencias PG2 en castellano es menor? ¿Es que tienen mayor conocimiento en los aspectos que se evalúan en PG2 castellano que en el resto de índices y por eso se ha evolucionado en menor medida?

De todos modos, los resultados generales de nuestro estudio, en sí mismos, concretan que con el tiempo se produce una evolución y homogeneización en el conocimiento lingüístico de ambas lenguas co-oficiales de la Comunidad catalana y de aprendizaje *de/en* la escuela. Eso sí, todavía desconocemos si esta evolución es suficiente.

Después de esta primera reflexión, consideramos que procederían realizarse otras investigaciones de características similares aumentando el número de sujetos inmigrantes implicados, junto con sus orígenes de procedencia, así como contemplar también el análisis del conocimiento lingüístico del alumnado autóctono de su misma edad y nivel educativo. De esta manera, posiblemente podríamos hacer una analogía de la evolución de unos y otros y hacernos una idea más aproximada de si la evolución de la que hablamos resulta suficiente o, a pesar del progreso, éste sigue siendo bajo.

Pero más allá de propuestas futuras, a continuación procedemos a conocer un poco más algunos aspectos que posiblemente podrían estar influyendo en esta evolución. Con ello, nos centraremos en un conjunto de variables que tradicionalmente se han determinado de suma importancia para el estudio con población proveniente de la inmigración.

6. LA INCIDENCIA DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES DEL ESTUDIO LONGITUDINAL EN LA EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO INMIGRANTE

En lo que sigue desarrollaremos las conclusiones del estudio longitudinal en función de las variables independientes analizadas en esta investigación. En primer lugar observaremos cómo evoluciona el conocimiento lingüístico en castellano y en catalán del alumnado inmigrante según su Área de Origen (AO). En segundo lugar reflexionaremos sobre la variable Familia Lingüística y la condición de Ser o No Hispanohablante. Y, en tercer y último lugar, apuntaremos qué ha sucedido con la evolución del conocimiento lingüístico castellano y catalán en función del NSC.

Pero antes de entrar en este análisis nos gustaría destacar que, a pesar de lo significativo que resulta esta investigación, nos hemos encontrado con escasos

referentes que se hayan destinado a analizar la evolución del conocimiento lingüístico en población proveniente de la inmigración. Sí que es cierto que la bibliografía sobre el conocimiento lingüístico con alumnado inmigrante en determinadas etapas y momentos educativos así como sobre ciertas variables independientes es más amplia, por ese motivo nos hemos visto “obligados” a buscar explicaciones de lo que de ellos muchas veces se desprende.

6.1. Área de Origen

Como hemos destacado en reiteradas ocasiones, la evolución de los movimientos migratorios no ha provocado únicamente un aumento de número de población procedente de la inmigración, sino que, además, también ha supuesto cambios respecto a los orígenes que mayormente se han desplazado a lo largo de los últimos tiempos. Si bien hace algunos años en Cataluña el colectivo más presente en la Comunidad era el originario del continente africano, en la actualidad es el originario del continente Latinoamericano el colectivo que parece contar con algo más de representatividad en todo el territorio catalán (INE, 2010c).

Esta heterogeneidad manifiesta *de* colectivos y *entre* colectivos, se convierte en un elemento importante a considerar en nuestra investigación. La diversidad de países de procedencia del conjunto de la muestra, con todo lo que ello supone, nos orientó en la agrupación del alumnado inmigrante en siete zonas geográficas diferentes, con el propósito de observar si ello influye de alguna manera en la evolución del conocimiento lingüístico de unos y de otros.

A nivel general, los resultados de la evaluación del progreso del conocimiento lingüístico en lengua castellana y lengua catalana en función del AO muestran como, independientemente de ésta y por tanto, a diferencia de lo previsto en la quinta hipótesis, se produce una evolución positiva, excepto en el caso de los chicos y chicas procedentes de la Europa no comunitaria. Éstos parecen evidenciar cierto retroceso en el índice diferencias PG2 castellano.

Pero si analizamos los resultados en función de la lengua e índice evaluado, se precisan algunos aspectos que podrían resultar interesantes, a pesar de que en ningún caso hablaremos de diferencias significativas.

En primer lugar, tanto en diferencias PG1 como en diferencias PG2 castellano, el colectivo que parece evolucionar en mayor medida y en ambos casos respecto al resto de los orígenes evaluados, es el que procede de Asia y Oceanía, aunque también destaquen por contar con uno de los índices de dispersión más elevados. Mientras que los Hispanoamericanos, a pesar de la coincidencia idiomática, no destacan por ello, sino más bien por lo contrario. Es decir, en ambos índices parecen ser uno de los colectivos que progresan positivamente, pero en menor medida.

Previsiblemente, ambas situaciones se deban a una misma causa. Aunque esta justificación posiblemente se escape del objeto de este apartado, su explicación podría ajustarse al conocimiento inicial del idioma que tenían ambos orígenes. Es decir, mientras que los Hispanoamericanos llegaron a Cataluña con cierto conocimiento de la lengua castellana por coincidir ésta con su L1, los procedentes de Asia y Oceanía contaban con lenguas propias bastante diferentes y, quizás, su conocimiento de la lengua castellana fuera más limitado. Esto posiblemente conlleva que, las exigencias tanto sociales como académicas demanden un mayor progreso sobre esta competencia entre los que carecen de base inicial de la lengua y, además, su L1 es más distante que los que sí traen consigo ciertos conocimientos lingüísticos previos.

En resumen, a pesar de no contar con diferencias significativas en ningún caso, y de no existir homogeneidad de puntuaciones ni entre colectivos según el índice, ni entre índices, podríamos pensar que el bagaje lingüístico según el origen y las pretensiones futuras de éstos, podría estar influyendo de alguna manera en esta evolución.

Sin embargo, un caso que sorprende respecto a lo que podemos observar en el resto de colectivos, es la situación de los escolares de la Europa no comunitaria. Mientras que en diferencias PG1 castellano éstos consiguen una evolución

positiva bastante destacada (es el colectivo que consigue evolucionar más, después del sujeto del Resto de América, y de los chicos y chicas de Asia y Oceanía), en diferencias PG2 castellano se produce una evolución negativa.

Este resultado, por extraño que parezca, no es anecdótico. Hace escasamente dos años, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2008) después de un seguimiento longitudinal de 5 años de duración en Estados Unidos sobre los resultados escolares del alumnado procedente de Hispanoamérica, China y Haití, principalmente, observaron que, aunque en muchos casos con el tiempo se conseguía un rendimiento alto o simplemente mejoras, en dos terceras partes de estos escolares el rendimiento empeoraba progresivamente, es decir, se produjo un descenso en este rendimiento. De esta manera, se consideró al “factor tiempo” de permanencia como el causante, paradójico, de este retroceso.

Cierto es que, otros factores como el NSC de los padres, el grado de pobreza, etc. también se mostraron significativos en el conjunto de resultados. Pero lo que nos gustaría destacar es el papel que se le otorgó al lenguaje. Sea como fuere, la habilidad lingüística se consideró uno de los elementos predictores del éxito escolar y del desarrollo del sujeto en la escuela.

En este sentido, nos preguntamos ¿qué factores han podido influir en esta ocasión? ¿Es el peso que se le da a la lengua catalana en el contexto educativo lo que ha podido intervenir en este aspecto? ¿O estamos ante otras variables que están afectando a la evolución de la adquisición de la lengua castellana, a pesar de ser una de las lenguas más valoradas por el colectivo inmigrante en general?

Una posible respuesta al respecto vendría de la mano del número de sujetos con el que cuenta la categoría en cuestión. Ciertamente es que en otros grupos analizados el número de inmigrantes es el mismo e incluso inferior, pero como comentaremos más adelante, consideramos en posteriores investigaciones ampliar el número de sujetos que participen en estudio. Por otro lado, otra de las ideas es la posible relación de estos resultados con la adaptación a la sociedad de acogida.

Es cierto que la evolución positiva general que consigue el conjunto de escolares analizados apuntaba a una tendencia diferente, pero ¿podríamos estar en

una situación parecida a la que se encuentran los hispanos en EEUU? ¿Es posible que los chicos y chicas de la Europa no comunitaria no terminen de integrarse en la sociedad catalana?

Asimismo, otra posible hipótesis al respecto se relaciona con la presencia social de la lengua castellana. Posiblemente, entre este colectivo se acentúe una relación más “cerrada” entre ciudadanos de su misma procedencia. Esta situación provocaría que la reducción de uso del castellano en el entorno social y la menor presencia de éste en la escuela, repercutiera paradójicamente en la evolución lingüística en esta lengua.

De todos modos, quizás ayudaría a dilucidar alguna de estas cuestiones profundizar en el análisis de cada una de las subpruebas de los materiales utilizados en la investigación. Previsiblemente, indagar sobre la evolución que ha tenido cada uno de los aspectos lingüísticos analizados permitiría aportar algo más de contundencia a las hipótesis anteriormente planteadas a este respecto.

En segundo lugar, y referentes a la lengua catalana, observamos algunas variaciones respecto a lo que sucede en lengua castellana. El alumnado de Asia y Oceanía sigue siendo uno de los orígenes que más progresa en ambos índices, y entre los Hispanoamericanos parece observarse un poco más de progreso que en lengua castellana. Pero, los que en esta ocasión evolucionan menos tanto en diferencias PG1 como PG2 catalán, son los de la Europa Comunitaria.

Posiblemente, para explicar estas situaciones, debemos remitirnos nuevamente a la propia necesidad que genera el peso que tiene una lengua en su contexto sobre la evolución que debe darse de ella, así como posibles pretensiones futuras y de adaptación¹⁴⁸ social que tenga cada colectivo. Así, el sujeto con una lengua propia

¹⁴⁸ Lambert (1969) destaca que el tipo de motivación que tienen los individuos que aprenden una L2 determina el grado de competencia lingüística en esa lengua. Es más, señala que las personas pueden estar guiadas por motivaciones de tipo instrumental (uso práctico) o por motivaciones de integración (identificación), según las necesidades e intereses que tenemos hacia esa lengua y grupo social que la habla.

La motivación de tipo *instrumental* sería aquella que presentan los sujetos que aprenden una segunda lengua con propósitos utilitarios y prácticos, como encontrar trabajo. Así, el conocimiento de una segunda lengua estaría relacionado con el deseo de obtener un reconocimiento social o conseguir unas ventajas económicas. Por contra, aquellos que desean aprender la lengua propia de otra comunidad lingüística con la finalidad de conocer diferentes aspectos de esa comunidad,

diferente a la/s de la sociedad de acogida, necesitará evolucionar en mayor medida que el que es originario del país. Y, posiblemente, esta evolución sea más visible entre los que su origen tengan como L1 un lengua más distante que entre los que sean más próximos.

En esta línea, Oller (2008) observó que los europeos consiguen puntuaciones lingüísticas más altas en lengua catalana que otros colectivos, por lo que posiblemente “necesiten evolucionar menos” que los Asiáticos y Oceánicos e Hispanoamericanos en esta lengua, y viceversa. Es decir, el peso de la lengua catalana en el sistema educativo provoca que todos terminen evolucionando positivamente, pero a diferentes niveles, independiente de su AO, y a diferencia de lo que se ha observado en diferencias PG2 castellano.

Pero para poder concretar mejor estas hipotéticas conclusiones deberíamos remitirnos a qué sucede con la evolución del conocimiento cuando nos hemos centrado en la Familia Lingüística y en la condición de Ser o No ser Hispanohablante, entre otras cosas, por ser la lengua propia de los sujetos implicados uno de los elementos que cobra más peso en nuestra discusión.

Antes de ello, queremos apuntar nuevamente que, a pesar de las variaciones evolutivas del lenguaje que hemos destacado, en ningún caso se dan diferencias significativas, por lo que en cierta manera estaríamos hablando de que la evolución en el conocimiento lingüístico no muestra diferencias en función de si nos centramos en uno o en otro origen. Es decir, en los cuatro índices analizados se difuminan las posibles diferencias de evolución del lenguaje que pueden existir entre orígenes, al descartarse significación entre ellos y, por tanto, en sentido estricto, no podemos corroborar lo que se señalaba en la Hipótesis quinta.

identificarse o llegar a ser un miembro, tienen una motivación de *integración* que, en diferentes ocasiones, se ha relacionado con un nivel de competencia lingüística más elevado.

6.2. Familia Lingüística y Ser o No ser Hispanohablante

En los últimos años, la Familia Lingüística ha sido uno de los factores que más ha contribuido en las posibles explicaciones del por qué en ciertos colectivos se produce un conocimiento lingüístico determinado y no otro. Por ello, consideramos que, en nuestro caso, también podía existir una fuerte relación entre esta variable y la evolución que en sí presenta cada uno de los sujetos de la muestra. Ahora bien, nuestros resultados apuntan hacia a una situación algo peculiar.

A pesar de que tanto en lengua castellana como en lengua catalana se observa una evolución positiva en general, los datos con los que contamos no nos permiten concretar, en ningún caso, diferencias significativas entre la evolución que particularmente consigue el alumnado en función de sus Familias lingüísticas, a diferencia de lo previsto en la quinta hipótesis. Es decir, a pesar de observarse cierta variedad evolutiva entre grupos, algo está difuminando las posibles diferencias que podrían derivarse de contar con una L1 determinada.

De todas formas, consideramos de especial interés profundizar en algunos aspectos que podrían resultar orientativos en conclusiones anteriores y posteriores.

Concretamente, queremos aludir la situación de los Chinotibetanos por ser el grupo de escolares que parece presentar la evolución, en conocimiento lingüístico catalán y castellano, más alta y heterogénea.

En otras palabras, mientras que en lengua castellana los Nigerocongoleses¹⁴⁹ y los Indoeuropeos son los que evolucionan en menor medida, y los Chinotibetanos¹⁵⁰ seguidos de los Afroasiáticos¹⁵¹ son los que consiguen mayor progreso. En lengua catalana, la evolución entre índices no es nada homogénea.

¹⁴⁹ En el estudio longitudinal hemos contado con las siguientes lenguas nigerocongolesas: fula y soninké.

¹⁵⁰ En el estudio longitudinal hemos contado con las siguientes lenguas chinotibetanas: el chino mandarín.

¹⁵¹ En el estudio longitudinal hemos contado con las siguientes lenguas afroasiáticas: el árabe y el tamazig.

Es decir, los chicos y chicas con Familia Lingüística Chinotibetana continúan siendo los que destacan por evolucionar en mayor medida aunque con mayor dispersión en los resultados, mientras que el resto no consigue una evolución por igual entre el índice diferencias PG1 y PG2 catalán. Sin embargo, nos gustaría destacar nuevamente que, los Indoeuropeos¹⁵², en esta ocasión en lengua catalana, siguen evolucionando menos que otros grupos de escolares.

Cierto es que, tal y como plantearon en su día Vila y Oller (2008), posiblemente la lengua familiar este influyendo en el proceso de adquisición de una nueva lengua, es decir,

“...de los problemas derivados de la incorporación tardía hay una cuestión añadida: la diversidad lingüística en origen del alumnado no hace pensar en un progreso más o menos homogéneo en la lengua de la escuela. Es decir, los datos dicen que, en muchos casos, las características de la lengua familiar influye en el progreso lingüístico del alumnado respecto a la lengua de la escuela” (Vila y Oller, 2008: 32).

Esta afirmación podría remitirnos a lo que autores como Arnau (2004), Oller y Vila (2008), Vila (2008) y Vila *et al* (2009) plantearon sobre el conocimiento lingüístico de los escolares inmigrantes: el alumnado que tiene una L1 más próxima a las de la escuela consigue mejor conocimiento lingüístico en esa/s lengua/s. Es decir, el alumnado que por su cercanía lingüística pueda beneficiarse de ciertas preferencias cognitivas coincidentes con la/s lengua/s de instrucción, tendrá más facilidades para adquirir la/s L2.

Sin embargo, en nuestro trabajo observamos una evolución algo diferente a lo que podríamos preveer, pero en ningún caso está reñida con estas conclusiones. Es más, coincidimos con lo que Oller y Vila (2008) concluyen cuando analizan el TE en función de la Familia Lingüística. Concretamente, estos autores, apuntan que el

¹⁵² En el estudio longitudinal hemos contado con las siguientes lenguas indoeuropeas: alemana, búlgara, castellana, francesa, griega, húngara, italiana, penjabi, portuguesa, rumana, ucraniana y el urdú. Ahora bien, sólo los escolares con L1 el castellano suponen el 57,44% de los casos Indoeuropeos.

“factor tiempo” se alía a favor de la competencia lingüística de las lenguas en presencia entre los escolares de origen inmigrante pertenecientes a una Familia Lingüística más distante, mientras que se observa lo contrario entre los que han nacido en Cataluña.

Por ello, a pesar de que cuando se evalúe el nivel global de competencia lingüística que tiene este colectivo podamos concluir que las lenguas más afines consiguen un nivel de conocimiento más elevado, también puede resultar lógico que la evolución que requieren los sujetos que tienen menos conocimiento lingüístico sobre éstas, por pertenecer en su caso a una Familia Lingüística más alejada, sea mayor y consecuentemente, se observen mejores progresos que entre el resto de escolares, a pesar de las posibles dificultades lingüísticas con las que puedan encontrarse.

En todo caso, la variable Ser o No ser Hispanohablante posiblemente nos ayude a interpretar mejor estos resultados.

La condición de Ser o No ser hispanohablante podría haber enmascarado algunos resultados, respecto a la evolución en el conocimiento lingüístico castellano y catalán, al contar éstos con una “supuesta ventaja” lingüística respecto al resto de alófonos. Y destacamos lo de “supuesta ventaja” después de que Navarro y Huguet (2005) observaran que los hispanohablantes consiguen un conocimiento lingüístico significativamente más bajo que sus pares autóctonos, aunque sí algo superior a los que tenían una L1 diferente.

Por tanto, con la finalidad de descartar posibles distorsiones, y de observar qué ocurre entre la evolución de este colectivo y el resto de escolares inmigrantes, procedimos a analizar la evolución lingüística de los que tienen como L1 el castellano y los que, por el contrario, tienen como L1 una lengua diferente.

A nivel general, y en contraposición a lo planteado en nuestra quinta hipótesis, los resultados no mostraron diferencias significativas entre grupos en ninguno de los índices ni lenguas evaluadas. Esto nos lleva a concluir que, Ser o No Ser Hispanohablante, no resulta una variable determinante en el nivel evolutivo que se consigue del conocimiento lingüístico castellano y catalán. Pero, coherentemente

con alguno de nuestros planteamientos iniciales, se pueden observar tendencias divergentes entre lenguas y grupos evaluados.

Así como en lengua castellana (diferencias PG1 y PG2 castellano) evoluciona de manera más positiva el colectivo de alófonos que No tienen como L1 el castellano, en lengua catalana ocurre lo contrario. En este caso son los Hispanohablantes los que consiguen progresar algo más en esta lengua y, además, consiguen unos resultados más homogéneos.

¿Estamos ante otro claro ejemplo de que a menor conocimiento de la lengua de aprendizaje mayor resulta esta evolución? ¿Qué papel termina jugando entonces la lengua propia de los aprendices? ¿Qué ocurre, por tanto, con las ventajas que supone contar con una lengua próxima a la/s de aprendizaje? ¿En este caso resultan independientes las dificultades que puede suponer contar con una L1 diferente y distante o no, a las posibilidades de aprendizaje que brinda el contexto de acogida (social y educativo)?

Y, en este sentido, ¿en qué plano queda la siguiente predicción?

“El alumnado latinoamericano con un pobre dominio de los aspectos formales de la lengua catalana tendrá dificultades para transferir las habilidades desde su lengua al catalán y, en consecuencia, tendrá un rendimiento más bajo en las actividades académicas vinculadas mediante el catalán. En cambio su rendimiento en castellano será mejor ya que lo que va aprendiendo en catalán lo podrá transferir a su lengua” (Vila y Oller, 2008: 32).

¿La evolución que observamos debemos relacionarla estrechamente en relación a si se contaba con un nivel BICS o CALP del lenguaje? ¿Esta situación ha podido beneficiar y/o dificultar a algún colectivo según su origen o lengua familiar a su evolución?

Concretamente, en el caso de los Hispanohablantes parece observarse cierto progreso en ambas lenguas, aunque es cierto que en ocasiones éste ha sido mínimo. En este sentido, posiblemente sea la causa que apuntan Vila y Oller

(2008) en la cita anterior la que haya “impedido” que la evolución en lengua catalana haya sido algo más destacada.

Pero además, este bajo progreso de los Hispanohablantes en lengua castellana podría estar relacionado con una de las aportaciones de García Castaño, Rubio y Bouachra (2008). En un intento de ofrecer explicaciones multi-causales al fracaso escolar del alumnado de origen inmigrante, y después de la revisión de diferentes trabajos, se señala que, al igual que ocurre en nuestro trabajo sobre la lengua castellana:

“...los inmigrantes, cuya lengua materna es el castellano, aprenden menos que aquellos cuya lengua materna no es el castellano, con independencia el nivel cultural de los padres...” (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008: 44).

Es más, Huguet, Navarro y Janés (2007), después de analizar la incidencia del tiempo que el alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO llevaba en la provincia de Huesca (la única lengua oficial es el castellano), observaron que:

“...vimos que la evolución de las habilidades lingüísticas en función de esta variable es escasamente apreciable entre los hispanoamericanos ... mientras que entre los no-hispanoamericanos se produce un destacable proceso” (Huguet, Navarro y Janés, 2007: 372).

Por tanto, esto ayudaría a justificar por qué no destaca significativamente un grupo sobre otro y, especialmente, los Hispanohablantes respecto al resto. Pero, por otro lado, los logros (aunque no significativos) en lengua catalana del alumnado Hispanohablante y No Hispanohablante también estarían, en parte, explicados por la presencia y el trato que tiene esta lengua en el sistema educativo catalán.

En todo caso, y como hemos concluido anteriormente, la no existencia de diferencias significativas indica que ni la Familia Lingüística ni el Ser o No Ser

Hispanohablante mediatiza significativamente en la evolución del conocimiento lingüístico catalán y castellano.

6.3. Nivel sociocultural

En muchas ocasiones, el NSC ha sido considerada una de las variables más relevantes a la hora de evaluar el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante. Asimismo, lo consideramos a la hora de analizar la evolución la competencia lingüística castellana y catalana de los sujetos de nuestra muestra. Pero lo que nos sorprendió fue observar que en ningún caso se concretaban diferencias significativas. De este modo, la variable aquí analizada no resulta coincidente con lo previsto en nuestra última hipótesis.

En esta línea, lo que hemos observado con la evolución del conocimiento lingüístico castellano y catalán en función del NSC es que en ningún caso ha destacado significativamente la evolución de un colectivo sobre la de otro. Es más, en lengua castellana el alumnado inmigrante que progresa en mayor medida en ambos índices es el que sus padres tienen estudios secundarios, seguido de los que tienen universitarios y, en último lugar, de los que tiene estudios primarios y otras situaciones. En lengua catalana, aunque de nuevo no hay diferencias significativas, los chicos y chicas inmigrantes con padres con estudios universitarios son los que parecen conseguir mayor evolución y los que, por el contrario, evolucionan menos son los escolares con padres con estudios primarios y otros.

Una posible explicación a la situación tan jerarquizada en la evolución en lengua catalana, aunque no significativa, podría estar en función del peso social del catalán en familias con NSC más altos. Así, a un nivel muy global, entre el colectivo de autóctonos suele existir cierta correspondencia entre el NSC más alto y un mejor dominio de la lengua catalana. En este sentido, posiblemente, los escolares inmigrantes con un mismo NSC pueden estar en una situación similar,

por lo que presentan y “requieren” mayor evolución en esta lengua que en la castellana, y así alcanzar el nivel de lenguaje que precisaría este “estatus” lingüístico.

Mientras que, por otro lado, los que tienen un NSC más bajo, parecen ser los que en el conjunto de la evolución lingüística de ambas lenguas evolucionan menos. Aspecto que, aunque no significativo, se relaciona con lo que en su día observaron, por ejemplo Navarro y Huguet (2005) cuando estudiaron el nivel de competencia lingüística de este colectivo.

Llegados a este punto del análisis, lo que observamos en nuestra investigación respecto a esta variable, junto con el resto de factores analizados hasta el momento, nos lleva a plantear si en el contexto en el que hemos desarrollado la investigación (Cataluña) existen algunos aspectos sociales y educativos que estén mediatizando directamente y, consecuentemente, se reduzcan las posibles limitaciones que supone contar con un AO diferente, con familias lingüísticas muy diversas, etc. Es decir, que el contexto esté favoreciendo que el peso de estas variables se vea diluido, generando un ambiente de aprendizaje lingüístico y social que favorezca la adquisición de la/s lengua/s de acogida independientemente de las características personales y sociales de cada sujeto.

Sea como fuere, el conjunto de resultados de nuestro trabajo apuntan a que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante del estudio longitudinal evoluciona positivamente y se homogeneiza tanto en catalán como en castellano. Sin embargo, el análisis de los datos en función de las variables estudiadas no han constatado diferencias significativas.

En resumen, esta situación lleva a plantearnos en qué medida pueden estar incidiendo, en dicho progreso lingüístico, la manera en la que el contexto catalán interviene con este colectivo. Por ello, a continuación introduciremos un conjunto de reflexiones que ayuden a dar sentido al proceso evolutivo del lenguaje que se ha observado en los últimos cursos de la ESO por parte de unos escolares lingüística y culturalmente diversos.

7. FUTURAS LÍNEAS EN INVESTIGACIÓN LONGITUDINAL Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El hecho de que variables como el AO, la Familia lingüística, el Ser o No ser Hispanohablante y el NSC hayan quedado diluidas en cuanto a la incidencia en la evolución del conocimiento lingüístico castellano y catalán de los sujetos de la muestra, nos ha llevado a plantear algunas consideraciones que podrían ayudarnos a entender el por qué de esta situación.

Posiblemente, el contexto educativo nos dé alguna pista acerca de ello. No obstante, y dado que no tenemos datos empíricos que lo respalden, lo que pretendemos es sugerir nuevas líneas de investigación que analicen en qué medida incide aquel en la evolución lingüística.

A partir de la llegada de alumnado procedente de la inmigración, en el contexto de Cataluña, se han planteando diferentes propuestas. Algunas de ellas han estado organizadas alrededor de la enseñanza del catalán como objetivo casi único. Pero a partir del Plan LIC, en el año 2004, se ha pretendido dar otra dimensión más global en la que aparece la idea de interculturalidad y cohesión social, además de la lengua catalana como eje vertebrador de este proceso. Tres aspectos que funcionan de manera interrelacionada y que están permitiendo un abordaje educativo a distintos niveles.

Concretamente, se han desarrollado diferentes propuestas y estrategias para llevar a cabo dicho Plan de las que procedería analizar e investigar cómo se están implementando. Así, hay que hacer referencia al centro acogedor, el aula de acogida, planes educativos de entorno, formación del profesorado, etc.

Evidentemente, no se trata de describir estas propuestas que, por otro lado, ya han sido explicitadas en el marco teórico, sino de considerar qué es lo que ocurre en ellas, pero más especialmente, en aquellos aspectos de tipo metodológico y organizativo que puedan estar incidiendo de manera más directa en el aprendizaje lingüístico.

Por lo que se refiere a la dimensión metodológica, cabría contemplar el análisis de las prácticas educativas. Esta idea implica observar qué dicen y hacen los participantes en las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje de manera que se pueda contribuir de forma significativa a proporcionar una mejor comprensión de cómo las personas aprendemos gracias, y con la ayuda intencional, de otras (Coll y Sánchez, 2008). Ello nos lleva a tener muy presente el modo en que se organiza la interacción entre alumnos, profesores y tareas, qué contenidos instruccionales se generan durante esta interacción y cuál es el grado de participación de los alumnos en la elaboración de ese contenido que se hace público, lo que consecuentemente implica la identificación de las ayudas o mediaciones utilizadas por el profesor.

Continuando en el ámbito de la metodología, y relacionado con otros elementos del marco teórico, hay que plantearse si el enfoque comunicativo (Ruiz-Bikandi, 2006), contemplado en las orientaciones de las propuestas de la administración catalana (Generalitat de Catalunya, 2007)¹⁵³, se está llevando a cabo y cómo. Es decir, en lo concreto, hasta qué punto se tienen en cuenta cuestiones tales como los usos reales de la lengua en contextos variados (competencia comunicativa), a través de un uso motivado y reflexión sobre el mismo, que contemple la comprensión y producción de textos diversos, etc.

En lo referente a la dimensión organizativa, debemos tener presentes diferentes contextos: el centro en su globalidad, el aula ordinaria, el aula de acogida, planes educativos de entorno o proyectos en red, etc. Así, habría que analizar si el centro y las aulas han sido y son entornos escolares inclusivos, cómo se desarrollan los planes de acogida, los procesos de evaluación, la ubicación del alumnado que se incorpora de nuevo en el contexto, así como el establecimiento de contenidos y objetivos en el aula ordinaria y en el aula de acogida (Coelho, 2005a).

Por otro lado, y dado que este último contexto es un referente importante en la atención al alumnado de origen inmigrante, cabe preguntarse por las agrupaciones que se llevan a cabo (Benito y González, 2010). En este sentido, debería hacerse

¹⁵³ Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic 2007-2013.

un seguimiento sobre la coordinación con el aula ordinaria (contenidos, horarios, etc.) pero, específicamente, cómo se agrupa el alumnado que asiste al aula de acogida: por el nivel de lengua catalana, por edad o ciclo educativo o por la procedencia.

Evidentemente, y dado que dicho espacio es temporal, qué criterios son los que operan para el tiempo de permanencia allí, cómo se lleva a cabo el paso progresivo del aula de acogida al aula ordinaria y quién o quienes son los responsables de este proceso.

Finalmente, y para acabar esta puerta abierta a nuevos proyectos de investigación, cabe preguntarse sobre cómo se desarrollan los procesos de formación y el desarrollo profesional del profesorado (Pozo *et al*, 2006).

De todos modos, y a pesar que desconocemos si el grado de evolución del alumnado inmigrante es suficiente¹⁵⁴, algo nos está diciendo que algunas o gran parte de estas cuestiones pueden estar incidiendo de manera positiva en el aprendizaje lingüístico de ambas lenguas en presencia, así como actuando para minimizar los efectos de la mayoría de variables independientes. Posiblemente, contar con un enfoque algo alejado de la manera más “tradicional” de entender la educación, en donde se considera a la persona como un ente social y en la que se apuesta por una comunidad cohesionada, sea una de las principales explicaciones de este progreso.

Ahora bien, además de estas nuevas líneas abiertas, también existen otros aspectos, posiblemente más próximos a nuestra propuesta inicial de investigación longitudinal, que deberíamos contemplar y profundizar.

Por un lado, consideramos la ampliación de la muestra. Previsiblemente, en propuestas futuras donde se plantee realizar un seguimiento longitudinal deberíamos ampliar el número de sujetos implicados. No sólo nos estamos refiriendo al alumnado procedente de la inmigración, que también, sino a sus

¹⁵⁴ Como hemos destacado en anteriores ocasiones, la gran mayoría de los estudios realizados en los últimos años que se han centrado en estudiar el conocimiento lingüístico del colectivo inmigrante, han destacado la situación de desventaja que tienen éstos respecto a sus pares autóctonos.

análogos autóctonos. Elemento que, posiblemente, nos permitiera precisar, algo más, el nivel de evolución que siguen los chicos y chicas inmigrantes y en qué medida éste ya es suficiente.

Estrechamente relacionado con esta idea, consideramos la posibilidad de aumentar el tiempo del estudio. Es decir, considerando la etapa educativa en la que nos hemos centrado, sería interesante indagar con qué nivel de lenguaje se incorpora este alumnado en primer curso de ESO y de qué manera éste evoluciona hasta que finalizan la escolaridad obligatoria. De esta manera quizás conozcamos un poco más si verdaderamente esta evolución es uniforme en los diferentes cursos, si por el contrario no lo es, qué elementos inciden más y cuáles menos, o si, en su caso, estos factores modifican su intensidad en función de las necesidades personales y/o sociales.

En esta línea, también sería interesante una propuesta que considerase colectivos diferentes en un mismo momento. Concretamente, otro posible estudio longitudinal centrado en población inmigrante podría constreñirse al análisis de diferentes sujetos procedentes de la inmigración desde primero de ESO hasta el último curso, pero estudiando qué ocurre durante un determinado año académico en diversos cursos y con diferentes escolares. Concretamente, nos referimos a observar, en primer lugar, el conocimiento lingüístico de un grupo de chicos y chicas inmigrantes cuando cursa primero de ESO. En segundo lugar, qué ocurre con este alumnado cuando cursa segundo de ESO y, a su vez, aplicar las pruebas a los escolares que ese mismo año han pasado a estudiar primero de ESO, etc. Para finalmente, comparar qué ocurre en un mismo año con colectivos diferentes y, a su vez, qué es lo que pasa a lo largo de los diferentes cursos escolares.

Asimismo, otra posible línea de investigación abierta vendría de la mano del interés por conocer la evolución del conocimiento lingüístico en castellano y catalán que consiguen los escolares de procedencias lingüísticas concretas. Es decir, tal y como hemos destacado en diferentes apartados del documento, se admite que la lengua propia de los escolares adquiere un papel activo e importante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, pero al mismo tiempo resulta interesante entrar en el análisis del momento en que se da o puede darse esa

influencia durante su evolución. En definitiva, profundizar en el peso que tienen unas determinadas lenguas propias en el proceso de adquisición del castellano y del catalán. Así, tal y como apuntan Gass (1996) y Gràcia y Serrat (2003) deberíamos considerar, en la medida de lo posible, la influencia que ejerce una lengua propia presente en un grupo de alumnos durante el proceso de transferencia y de aprendizaje lingüístico.

Además, si consideramos las posibilidades que nos brinda la prueba de competencias lingüísticas que hemos utilizado, convendría profundizar más en los diferentes aspectos que se evalúan en cada una de las pruebas, y, así, observar si evolucionan todos por igual, si por el contrario existen elementos del lenguaje que evolucionan mejor y/o más rápido que otros, además de buscar posibles explicaciones al respecto.

Finalmente, nos gustaría concluir la discusión de nuestro trabajo retomando la esencia de las diferentes propuestas de intervención educativas que hemos desarrollado en el apartado 4 de este Capítulo.

Como hemos observado a lo largo de la exposición de los resultados y la discusión de los mismos en el estudio longitudinal, es evidente que se produce una evolución positiva en el conocimiento lingüístico castellano y catalán por parte de los escolares inmigrantes en la ESO en Cataluña, y que el contexto está influyendo positivamente en ello. Pero, al mismo tiempo, también es cierto que con nuestro trabajo no hemos podido precisar en qué medida esta evolución es suficiente. En este sentido y retomando algunas ideas que nos dejan estudios recientes realizados en Cataluña sobre el bajo conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante respecto al de los autóctonos (Navarro y Huguet, 2010; Oller y Vila, 2008; Vila, 2008; Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2009) consideramos la necesidad de rescatar las diversas indicaciones didácticas que se han ido destacando a lo largo del desarrollo del apartado anteriormente citado, el cual contiene fórmulas que deberían tenerse en cuenta a la hora de intentar favorecer, aún más si cabe, la evolución positiva del conocimiento lingüístico castellano y catalán de un alumnado cultural y lingüísticamente tan diverso.

En este sentido, aunque consideremos el aporte positivo que el contexto escolar en particular, y el social en general, pueden estar realizando respecto a la adquisición de ambas lenguas oficiales de la Comunidad catalana, estaremos trabajando a su vez en la potenciación y mejora de todos aquellos aspectos educativos que están influyendo durante este proceso.

Referencias bibliográficas

- Aguado, M.T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- Aguado, M. T. (Dir.). (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 471-475.
- Aguirre, A. (1997). *Cultura e Identidad Cultural*. Barcelona: Ediciones Bárdenas.
- Ahmad, A. (1993). Une expérience d'intégration des enfants d'origine étrangère à Gladsaxe. En A. Collot, G. Didier y B. Loueslat (Dir.). *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens* (pp. 67-73). Nancy: ARIE y CNDP/CRDP.
- Aliaga, R. (2004). El multilingüismo y el multiculturalismo en el Sistema Educativo vasco. Conferencia pronunciada en *Cursos de Verano Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. San Sebastián, julio.
- Alonso, J. y Aja, E. (2001). *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria per a la Immigració, 2001.
- Ambadiang, T. y García, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 61-92.
- Aparicio, R. (2004). La integración de los hijos de inmigrantes de la llamada "segunda generación" [CD-ROM]. Ponencia presentada en el 4º Congreso sobre la inmigración en España: Ciudadanía y Participación. 10-13 de noviembre. Girona: Universitat de Girona.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2000). *La inmigración y la economía española*. Madrid: IMSERSO.
- Appel, R. y Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.

- Aragall, X., Guillemat, E. y Ros, A. (2008). *Perdent oportunitats. El problema de la subocupació de la immigració a Catalunya* Barcelona: Pla Estratègic Metropolitana de Barcelona.
- Areny, M. y Van der Shaaf, A. (2000). *Catalan: The Catalan Language in Education in Catalonia, Spain*. Leeuwarden: Mercator Education.
- Ariès, P. y Duby, G. (Dir.). (1992). *Historia de la vida privada. Vol. 2*. Madrid: Santillana.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila. *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: ICE/Horsori.
- Arnau, J. (1996). Psicopedagogía de la segunda lengua. En J. Escoriza, J.A. González, A. Barca y R. González. (Eds.). *Psicología de la instrucción. Vol. 4. Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención* (pp. 25-58). Barcelona: EUB.
- Arnau, J. (2004). El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y práctica educativas. En A. Huguet y J.L. Navarro (Coord.). *Las lenguas en la escuela* (pp.35-45). Huesca: Gobierno de Aragón. Son iguales
- Arnau, J. (2005). El modelo catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17 (3), 265-282.
- Arnau, J., Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1994). A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade EGB schoolchildren in Catalonia. En Ch. Laurén (Ed.). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland* (pp. 107-127). Vaasa: Universidad de Vaasa.
- Aubarell, G. (2002). Políticas públicas. *Curso de formación para profesionales sobre las políticas de inmigración en Cataluña*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baetens Beardsmore, H. (1989). *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, C. y Hornberger, N. H. (Eds.). (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkan, L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles: AIMAV.
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Jordan, J., Nieto, S., Ward, J. y Stephan, W.G. (2001). *Diversity within unity. Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Seattle, WA.: Center for Multicultural Education.
- Barandica, E. (1999). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M.A. Essomba, (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.15-20). Barcelona: Graó.
- Bárbulo, T. (2004, octubre 18). La llegada de tres millones de inmigrantes transforma la sociedad española. *El País*, (Sociedad), pp. 93-94.
- Bartolomé, M. (Coord.). (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bel, A., Serra, J.M. y Vila, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana a 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento de catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En M. Siguan (Coord.). *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona: ICE/Horsori.
- Bel, A., Serra, J. M. y Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento del catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Coord.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 229-252). Barcelona: ICE-Horsori.
- Benito, R. y González, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bernstein, N., Berko, J. y Narasimhan, B. (1999). Una introducción a la psicolingüística: ¿qué saben los hablantes?. En J. Berko y N. Bernstein (Coords.). *Psicolingüística* (pp. 1-52). Madrid: McGraw-Hill.
- Berry, J.W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P.B. Organista y G. Marin (Eds.). *Acculturation. Advances in theory, measurement, and applied research* (pp.17-38). Washington, DC: American Psychological Association.
- Besalú, X. (2002a). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2002b). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Besalú, X. (2006). El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) del Gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 45-68.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.

- Bhatnager, J. (1980). Linguistic behavior and adjustment of immigrant children in French and English school in Montreal. *International Journal of applied psychology*, 29, 141-158.
- Bialystok, E. y Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. Nueva York, NY: BasicBooks.
- Blanco, C. (2006). *Migraciones. Nuevas movilidades en un mundo en movimiento*. Madrid: Anthropos.
- Breen, M.P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.
- Breen, M.P. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-64.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bueno, J.J. (2002). La extraña ambigüedad de la educación multicultural. *Kikiriki*, 65, 23-33.
- Candlin, Ch. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carbonell, F. (2000). L'educació Obligatoria i els infants immigrants extracomunitaris. En F. Carbonell (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 85-155). Barcelona: Mediterrània.
- Carbonell, F. (2002). Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Kikiriki*, 65, 63-77.
- Carbonell, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Carbonell, F. y Martuccelli, D. (2009). *La reconversió de l'ofici d'educar. Globalització, migracions i educació*. Vic: Eumo Editorial.
- Carrasco, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 29-40.
- Carrera, S. (2006). Programa de integración para inmigrantes: una perspectiva comparada en la Unión Europea. *Migraciones*, 20, 37-73.

- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje* (4ª edición). Madrid: Thomson Editores.
- Casals, M. y Solana, M. (2008). *La immigració, un motor econòmic. Reflexions entorn de l'impacte de la població estrangera en l'economia catalana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *Eduling, 1*. [en línea] http://www.ub.edu/ice/portaling/eduling/esp/n_1/cenoz-aut.htm [Consulta: 9 de agosto de 2010].
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research in International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Genesee, F. (eds.) (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CIS (2002). *Barómetro de Junio de 2002*. [en línea] http://www.cis.es/cis/export/sites/default/Archivos/Marginales/2440_2459/Es2459.pdf [Consulta: 27 de agosto de 2009].
- CIS (2006). *Barómetro de Noviembre de 2006*. [en línea] http://www.mugak.eu/ef_etp_files/view/CIS_noviembre.pdf?revision_id=9467&package_id=6328 [Consulta: 25 de agosto de 2009].
- CIS (2007). *Barómetro de Noviembre de 2007*. [en línea] http://datos.cis.es/pdf/Es2742mar_A.pdf [Consulta: 25 de agosto de 2009].
- CIS (2008). *Barómetro de Diciembre de 2008*. [en línea] http://www.cis.es/cis/opencms/Archivos/Marginales/2760_2779/2778/e27780.html [Consulta: 25 de agosto de 2009].
- CIS (2009). *Barómetro de Julio de 2009*. [en línea] <http://mas.lne.es/documentos/archivos/27-7-09-barometrojulio.pdf> [Consulta: 25 de agosto de 2009].
- CIS (2010). *Barómetro de Enero de 2010* [en línea] http://datos.cis.es/pdf/Es2828mar_A.pdf [Consulta: 15 de febrero de 2010].
- Coelho, E. (2004). *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- Coelho, E. (2005a). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Coelho, E. (2005b). La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 91-109). Barcelona: Horsori.
- Coelho, E. (2005c). El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp.29-50). Barcelona: ICE- Horsori.

- Colectivo Ioé (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. [en línea] <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/IOEdivesc.pdf> [Consulta: 29 de septiembre de 2009].
- Colectivo Ioé (1999). La immigració estrangera a Espanya, 2000. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes y I. Vila. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius* (pp. 13-67). Barcelona: Fundació “La Caixa”.
- Colectivo Ioé (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?*. [en línea] http://www.nodo50.org/ioe/ficheros_externos/Inmigrantes,%20nuevos%20ciudadanos_INFORME-CECA-FINAL.pdf [Consulta: 21 de septiembre de 2009].
- Coll, C. (2002). La atención a la diversidad en el Proyecto de Ley de calidad o la consagración del “orden natural de las cosas”. *Aula de Innovación Educativa*, 115, 73-79.
- Coll, C. (2007a). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-414). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2007b). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll., I. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-169). Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.
- Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu (2006). El coneixement de llengües a Catalunya. *Quaderns d’Avaluació*, 6, 4-55.
- Consejo de la Unión Europea (2008). *Pacto Europeo sobre inmigración y asilo*. [en línea] <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/08/st13/st13440.es08.pdf> [Consulta: 14 de octubre de 2009].
- Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias (2005). *Informe sobre las migraciones en el mundo en 2005. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Resumen*. [en línea] http://www.senado.gob.mx/internacionales/assets/docs/relaciones_parlamentarias/america/foros/parla_latino/derechos1_6.pdf [Consulta: 5 de noviembre de 2005].
- Cortès, M. (2006). *Introducció a la psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Costas, X. H. y Paredes, R. (2001). *Galician: The Galician Language in Education in Spain*. Leeuwarden: Mercator-Education.

- Cot, C. (2002). *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ayuntamiento de La Bisbal d'Empordà.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251
- Cummins, J. (1980). The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quaterly*, 14 (2), 175-187.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-50). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-62.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En F. Genesee (Ed.). *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2001a). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?. *Sprogforum*, 7 (19), 15-20.
- Cummins, J. (2001b). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-D-Morata.
- Cummins, J. (2005a). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual language Education: Possibilities and Pitfalls*. Comunicación al TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching in the EFL Setting. Istanbul, setembre. [en línea] http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf [Consulta: 8 de noviembre de 2009].
- Cummins, J. (2005b). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (Coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. (pp. 113-132). Barcelona: ICE-Horsori.

- Cummins, J. (2009). *La lengua materna de los niños bilingües, ¿por qué es importante para la educación?*. Barcelona: Linguamón.
- Cummins, J. y Mulcahy, R. (1978). Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children. *Child development*, 49, 1239-1242.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- Daller, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de Educación*, 326, 25-35.
- Del Río, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Del Rio, M. J. (2006). Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales. En M.J. del Río y V. Torrens (Coords.) (2006) *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo* (pp. 1-33). Madrid: Pearson.
- Departament d'Educació (2006). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i immigració. Plans educatius d'entorn*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2007). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i convivència intercultural*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2009a). *Dades de l'inici de curs 2009-2010. Dossier de premsa*. [en línea] http://www20.gencat.cat/docs/Sala%20de%20Premsa/Documents/Arxius/educacio_premsa.notaPremsa.52.Dossier%20de%20premsa1252401519670.pdf [Consulta: 25 de septiembre de 2009].
- Departament d'Educació (2009b). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i convivència intercultural. Actualització novembre de 2009*. [en línea] http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf [Consulta: 25 de enero 2010].
- Departament d'Educació (2009c). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Educació i convivència intercultural. Anex I, Aules d'Acollida. Actualització novembre de 2009*. [en línea] http://www.xtec.es/lic/intro/documenta/annex1_aules_nov_09.pdf [Consulta: 29 de enero de 2010].
- Departament d'Educació (2010). *Estadística de l'Educació. Sèries anuals 1999-2000 2008-2009*. [en línea] <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/series9707.pdf> [Consulta: 18 de enero de 2010].
- Díaz-Aguado, M^a J. (2007). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- Díaz-Aguado, M. J., Baraja, A. y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M. J. Díaz-Aguado. *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Dronkers, J. (2010). *Educational performance or immigrant's children: influences of societies and education of their countries of origin and destination*. Conferencia en Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.
- Dulay, H. y Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. En M. Burt, H. Dulay y M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a second language* (pp.: 95-126). Nueva York: Regents.
- Early, M. y Cummins, J. (2002). *From literacy to multiliteracies: Designing learning environments for knowledge generation within the new economy*. Proposal funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6 núm. 2, 8-18.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Estaire, S. y Zaón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Etxeberria, F. (2001). Reptes de l'educació intercultural al País Basc. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 85-98.
- Etxebarria, F. (2004). 40 años de educación bilingüe en el país del euskera. *Revista de Educación*, 334, 281-313.
- European Research (2003). *Getting to the core of migration*. [en línea] <http://ec.europa.eu/research/news-centre/en/soc/03-02-soc01.html> [Consulta: 2 de octubre 2009].
- Eurostat (2009). *Population of foreign citizens in the EU27 in 2008. Foreign citizens made up 6% of the EU27 population*. [en línea] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-16122009-BP/EN/3-16122009-BP-EN.PDF [Consulta: 21 de diciembre de 2009].
- Farrés, J. (2002). Didáctica de la llengua. En J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farrés. *Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües* (pp. 99-123). Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar Social.
- Fernández, M.A. (2000). Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva. *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 47-58.

- Fernández Enguita, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Fishman, J.A. (1977). Language and ethnicity. En H. Giles y B. Saint Jaques (Eds.) *Language and ethnic relations* (pp. 15-57). Oxford: Pergamon.
- Fishman, J. A. (1988). *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21 (2), 170-204.
- Francis, N. (2002). Modular perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 5 (3), 141-161.
- Francis, N. (2004). The components of bilingual proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 8(2), 167-189.
- Francis, N. (2008). Modularity in bilingualism as an opportunity for cross-discipline discussion. En J. Cummins y N. H. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 5 – Bilingual Education (pp. 105-116). Nueva York, NY: Springer.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: Edicions CCG.
- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de Catalunya.
- Gándara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. University of California: Linguistic Minority Research Institute.
- García Castaño, F.J., Granados, A. y García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En VVAA. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española* (pp. 215-280). Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Castaño, F.J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En J. García Roca y J. Lacomba (Eds.). *La inmigración en la sociedad española*. (pp. 403-471). Barcelona: Bellaterra.
- García Sánchez, J.N., Canton, I. y Palomo, M. P. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León: Universidad de León.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition. En J. Oller y J. Richards (Eds.). *Focus on the Learner* (pp. 235-246). Rowley, Mass: Newbury House.

- Garreta, J. (1999). La diversidad cultural en los manuales escolares: crónica de una selección y revisión necesarias. En M.A. Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp.133-142). Barcelona: Graó.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gass, S. (1996). Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. En S. W. Ritchie y T. Bathia (Eds.). *Handbook of second language acquisition* (pp. 317-345). Nueva York, NY: Academic Press.
- Generalitat de Catalunya (2001). *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004*. Barcelona: Departament de la Presidència. Secretaria per a la Immigració.
- Generalitat de Catalunya (2003a). *Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera, 2003-2006*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Generalitat de Catalunya (2003b). *Estadística d'usos lingüístics a Catalunya, 2003*. [en línea] <http://www6.gencat.net/llengcat/socio/docs/usos2003.pdf> [Consulta: 21 de octubre de 2009].
- Generalitat de Catalunya (2003c). *Cens lingüístic 2001. Principals resultats. Dossier de Premsa*. [en línea] <http://www20.gencat.cat/docs/Sala%20de%20Premsa/Documents/Arxius/4078.pdf> [Consulta: 21 de octubre de 2009].
- Generalitat de Catalunya (2004a). *Plan para la Lengua y la Cohesión Social*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Generalitat de Catalunya (2004b). *Estudi PISA 2003. Avançament de resultats. Quaderns d'Avaluació. 1*. Barcelona: Departament d'Educació
- Generalitat de Catalunya (2006a). *Pla de Ciutadania i immigració 2005-2008*. [en línea] http://www.gencat.cat/benestar/imm/pdf/pla_05_08.pdf [Consulta: 24 de septiembre de 2009].
- Generalitat de Catalunya (2006b). *Pacte Nacional per a l'Educació. 20 de març de 2006*. [en línea] http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_23762990_1.pdf [Consulta: 25 de enero de 2010].
- Generalitat de Catalunya (2007). *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic 2007-2013*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Generalitat de Catalunya (2008a). *Pacto Nacional para la Inmigración. Un pacto para vivir juntos y juntas*. [en línea] http://www.gencat.cat/benestar/imm/pdf/PNI_castella.pdf [Consulta: 15 de octubre de 2009].

- Generalitat de Catalunya (2008b). *Educación: aprender juntos per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. [en línea] http://www20.gencat.cat/docs/Sala%20de%20Premsa/Documents/Arxius/educacio_prensa.notaPremsa.54.Aprender%20junts1247744711008.pdf [Consulta: 17 de Octubre de 2009].
- Generalitat de Catalunya (2008c). *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. Avaluació de la Educació Secundària Obligatoria 2006*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.
- Generalitat de Catalunya (2008d). *PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.
- Generalitat de Catalunya (2009). *L'avaluació de sisè d'educació primària 2009. Avançament de resultats*. Barcelona: Servei de Comunicacions i Publicacions.
- Genesee, F. (1981). A comparison of early and late second language learning. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 13, 115-127.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Nueva York, NY: Newbury House.
- Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- Geronès, M.L., Quintana, A. y Soler, O. (2004). Estratègies de treball amb alumnat d'incorporació tardana en els centres de secundària. En X. Besalú y T. Climent (Coords.). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*. (pp. 219-236). Barcelona: Fundació Bofill/Editorial Mediterrànea.
- Ghosh, B. (2002). La gestión de las migraciones en el siglo XXI. *Migraciones*, 12, 175-204.
- Gimeno, L. (2001). *Opiniones y Actitudes. Actitudes hacia la inmigración*. Madrid: CIS.
- Gobierno Vasco (2009). *2006. IV Mapa Sociolingüístico*. Vitoria: Departamento de Cultura.
- Gomà, N. y Sánchez, I. (2005). *L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. L'adquisició de la llengua en l'alumnat de Primària i Secundària*. [en línea] http://www.ua.es/uem/docs/bibliografia/alum_nouvingut_cat.pdf [Consulta: 17 de octubre de 2009].
- Gómez, L. (2002, junio 14). Culpables y Víctimas de la violencia. *EL PAÍS*: Suplemento Domingo.
- González Riaño, X. A. (2000). *El Proyeutu Lingüísticu de Centru*. Oviedo: Academia de la Lingua Asturiana.

- González Riaño, X. A. (2004). El Proyecto Lingüístico de Centro: Un instrumento de planificación del plurilingüismo educativo. En A. Huguet y J. L. Navarro (Coords.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 81-90). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Gràcia, LL. y Serrat, E. (2003). Immigració i adquisició de segones llengües: Una aproximación als errors en la morfologia verbal. *Caplletra*, 35, 153-168.
- Grup de Recerca en Educació Especial (1999). *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. Girona: Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. Documento no publicado.
- Guchteneire, P. y Pécout, A. (2008). La convención de las naciones unidas sobre los derechos de los trabajadores migrantes. Obstáculos, oportunidades y perspectivas. *Migraciones*, 24, 9-55.
- Hakuta, K., Bialystok, E. y Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- Hammers, J. F. y Blanc, M. H. A. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Pierre Mardage Editeur.
- Hansen, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En X. Besalú, G. Campani. y J.M. Palaudàries (Comp.). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 67-92). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hoffman, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Nueva York, NY: Longman.
- Huguet, A. (1995). Handicap socio-cultural y competencia lingüística en bilingües. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XV, 2, 67-75.
- Huguet, A. (2001a). *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*. Zaragoza: DGA-IEA.
- Huguet, A. (2001b). ¿Qué entendemos por educación bilingüe?. *Horba. Revista de Educación*, 1, 13-15
- Huguet, A. (2001c). Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, A. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas. *Cultura y Educación*, 16 (4), 399-418.
- Huguet, A. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología Social*, 20 (2), 175-191.
- Huguet, A. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

- Huguet, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 283-301.
- Huguet, A. (2009a). La Hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. *Revista Española de Pedagogía*, 244, 495-510.
- Huguet, A. (2009b). Reflexions sobre l'estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de quart d'ESO de Catalunya. En Generalitat de Catalunya. *L'avaluació de sisè d'educació primària 2009. Avançament de resultats* (pp. 49-56). Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Huguet, A. y González Riaño, X. A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- Huguet, A. y González Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, A. y Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los recién llegados a Cataluña. *Cultura y Educación*, 17 (4), 309-321.
- Huguet, A. y Llurda, E. (2001). Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (4), 267-282.
- Huguet, A. y Madariaga, J.M. (2005). *Fundamentos de la educación bilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Huguet, A. y Navarro, J.L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Huguet, A. y Suñls, J. (1998). *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, A. y Vila, I. (1996). El conocimiento de catalán y castellano de los escolares de 6º de EGB de la Franja Oriental de Aragón. En M. Siguan (Coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (pp. 149-165). Barcelona: Horsori.
- Huguet, A., González Riaño, X.A. y Lapresta C. (2004). El prestigio de las lenguas de los escolares. Influencia de algunas variables educativas y familiares. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57 (4), 435-448.
- Huguet, A., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.
- Huguet, A., Pifarré, M. y Vendrell, C. (1998). Las funciones del lenguaje egocéntrico: una revisión de la dialéctica Piaget/Vygotsky. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII (3), 160-168.

- Huguet, A., Vila, I. y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Huguet, A., Navarro, J.L., Chireac, S. y Sansó, C. (2009). Edad de llegada y lengua de la escuela. Consideraciones a partir de un estudio con alumnado inmigrante. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62 (3), 219-229.
- Huguet, A., Serra, J.M., Navarro, J.L. y Janés, J. (2005). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat immigrant a Catalunya*. Informe de Investigación. Barcelona: Institut d'Estudis autonòmics.
- Huguet, A., Chireac, S-M., Janés, J., Lapresta, C., Navarro, J.L., Querol, M. y Sansó, C. (2008). La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica*, (13) 2, 13-31.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2008). Multilingualism and Language Attitudes: Local Versus Immigrant Students' Perceptions. *Language Awareness*, 17 (4), 326-351.
- IDESCAT (2009a). *Estimació de població 2007. Dades postcensals*. [en línea] <http://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/ep2007-dp.pdf> [Consulta: 22 de septiembre de 2009].
- IDESCAT (2009b). *Creixement migratori 2007*. [en línea] <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8706> [Consulta: 22 de septiembre de 2009].
- IDESCAT (2009c). *Immigració exterior segons continent de procedència.2007*. [en línea] <http://www.idescat.cat/territ/BasicTerr?TC=8&V3=926&V4=487&ALLINFO=TRUE&PARENT=1&V0=3&V1=0&VN=3&VOK=Confirmar> [Consulta: 22 de septiembre de 2009].
- IDESCAT (2009d). *Encuesta de usos lingüísticos de la población 2008*. [en línea] <http://www.idescat.cat/es/societat/usoslinguistics.html> [Consulta: 20 de octubre de 2009].
- Igartua, J.J., Muñiz, C., Otero, J., Cheng, L. y Gómez-Isla, J. (2008). Recepción e impacto socio-cognitivo de las noticias sobre inmigración. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 3-16.
- INE (2005). *Avance del Padrón municipal a 1 de enero de 2005. Notas de prensa*. [en línea] <http://www.ine.es/> [Consulta: 21 de septiembre de 2009].
- INE (2010a). *Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2010. Notas de prensa*. [en línea] http://estaticos.elmundo.es/documentos/2010/04/29/padron_2009.pdf [Consulta: 1 de mayo de 2010].
- INE (2010b). *Padrón Municipal: Población extranjera. Resultados definitivos*. [en línea] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=inebase&L=0> [Consulta: 18 de febrero de 2010].

- INE (2010c). *Padrón Municipal. Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2010. Datos provisionales.* [en línea] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/p04/provi&file=pcaxis> [Consulta: 1 de mayo de 2010].
- INE (2010d). *Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2010. Población por sexo, lugar de nacimiento y comunidades y provincias.* [en línea] <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa001.PX&type=pcaxis&L=0> [Consulta: 27 de julio de 2010].
- Informe sobre Política Lingüística 2002. (2002) [en línea] <http://www6.gencat.net/llengcat/informe/cast2002.htm> [Consulta: 28 mayo 2008]
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo español. Informe global.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2004). *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España.* Madrid: MEC.
- Izquierdo, A. (2002). La educación errante. En VVAA. *La sociedad. Teoría e investigación empírica.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Jasinskaja-Lahti, I. (2008). Long-term immigrant adaptation: Eight-year follow-up study among immigrants from Russia and Estonia living in Finland. *International Journal of Psychology*, 43 (1), 6-18.
- Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99
- Jové, G. (1998). Diversidad cultural en los centros educativos: el currículum desde una perspectiva intercultural. *Cultura y Educación*, 10, 17-36.
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 1 nº 0, 47-66 [en línea] http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html [Consulta: 25 de octubre de 2009].
- Klugman, J. (Dir.). (2009). *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos.* Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Labrador, J. y Blanco, M.R. (2007). Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España. *Migraciones*, 22, 79-112.
- Lago, M.J. (2005). *El desafío de la integración del alumnado inmigrante en nuestro sistema educativo.* [en línea] <http://www.educaweb.com/noticia/2005/10/31/desafio-integracion-alumnado-inmigrante-nuestro-sistema-educativo-23557.html> [Consulta: 30 de septiembre de 2009].

- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.
- Lambert, W. E. (1969). Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (Eds.). *Cultural factors in learning* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar/escuela. *Revista de Educación*, 268, 167-177.
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lapresta, C. y Huguet, A. (2006). Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV (45), 83-115.
- Lapresta, C., Huguet, A. y Janés, J. (2008). Anàlisi discursiva de les actituds lingüístiques de l'alumnat nouvingut a Catalunya. Una aproximación cualitativa. En Secretaria per a la Immigració. *Recerca i Immigració*. (pp.133-152). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania.
- Lapresta, C., Huguet, A. y Janés, J. (en prensa). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*.
- Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J. y Querol, M. (2008). Actitudes lingüísticas del alumnado en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso de Cataluña. En E. Diez-Itza (Ed.). *Estudios del desarrollo del lenguaje y educación*. (pp. 219-228). Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J.L., Chireac, S., Querol, M. y Sansó, C. (2009). Actitudes Lingüísticas, escuela e inmigración. Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural. En VVAA *Premios Nacionales de Investigación Educativa y Tesis Doctorales 2007* (pp. 109-153). Madrid: Ministerio de Educación – Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: Multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 327, 405-426.

- Latorre, A. del Rincón, J. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92.
- Laurén, Ch. (Ed.). (1994). *Evaluating European Immersion Programs. From Catalonia to Finland*. Vaasa: Universidad de Vaasa
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). BOE, núm. 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002). BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica de Educación (2006). BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (1995). BOE, núm. 278, 20 de noviembre.
- Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (1985). BOE núm. 159, 3 de julio.
- Licón Khisty, L. (1992). La creación de la desigualdad: problemas del idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos. En W. G. Secada, E. Fennema, y L. B. Adajian (Eds.). *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias* (297-315). Madrid: MEC-Morata.
- Linguamón (2010). *Les llengües de la immigració a Catalunya*. [en línea] http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/ca/diversitat/diversitat/llengues_immigracio.jsp [Consulta: 3 de mayo de 2010].
- Llevot, N. (2004). La figura del mediador intercultural a les institucions escolars catalanes: perfils real i ideal segons els propis actors. *Papers*, 74, 155-173.
- Lomas, C. (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En C. Lomas (Comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 9-25). Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. y Osoro, A. (Comp.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López, P. (2007). La política de integración de la Unión Europea. *Migraciones*, 22, 221-256.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annuals*, 3-4, 596-608.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. París: Kilincksieck.
- MacSwan, J. y Rolstad, K. (2005). Modularity and the facilitation effect: psychological mechanism of transfer in bilingual students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 224-243.

- Madariaga, J. M. (2000). El sistema colectivo de significados del euskera en la Educación Secundaria. En J. Perera (Coord.). *Las lenguas en la educación secundaria* (pp. 267-276). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Madariaga, J. M. (2003). El contexto social y la dimensión actitudinal en la educación multilingüe. En X. A. González Riaño (Coord.). *IX Alcuentru Llingua Minoritaria y Educación. Nueves llendes na enseñanza d'una llingua minoritaria* (pp. 95-136). Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- Madariaga, J. M., Molero, B. y Huguet, A. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10 (2), 12-19.
- Mallart, J. (2006). *Multilingüisme & Educació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mar-Molinero, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante. *Revista de Educación*, 326, 79-97.
- Marbà, T. (2000). Enseñar lengua a niños inmigrantes. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 59-67.
- Marcu, M. (2009). *Informe Eurostat 2009. The EU-27 population continues to grow*. [en línea] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-09-031/EN/KS-QA-09-031-EN.PDF [Consulta: 21 de septiembre de 2009].
- Martin-Jones, M. y Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7, 26-38.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memoria de investigación no publicada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Maruny, Ll. y Molina, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64.
- Mata, A. (2004). Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria [CD-ROM]. Ponencia presentada en el 4º Congreso sobre la inmigración en España: Ciudadanía y Participación. 10-13 de noviembre. Girona: Universitat de Girona.
- Mayoral, D. y Molina, F. (2002). *Les desigualtats ocultes: llengua, cultura i educació*. Lleida: Pagès editors.
- McLaughlin, B. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 41, 71-83.
- MEC (2003). Consejo Escolar del Estado – *Informes sobre el Estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2001-2002*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC [en línea] [khttp://www.mec.es/cesces/informe-2001-2002/indice.htm](http://www.mec.es/cesces/informe-2001-2002/indice.htm) [Consulta: 18 de octubre de 2009].

- MEC (2004a). Consejo Escolar del Estado – *Informes sobre el Estado y situación del Sistema Educativo. Curso 2002-2003*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC [en línea] [khttp://www.mec.es/cescses/informe-2002-2003/indice.htm](http://www.mec.es/cescses/informe-2002-2003/indice.htm) [Consulta: 20 de octubre de 2009].
- MEC (2004b). *Resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: INECSE.
- MEC (2005). *Datos y cifras. Curso 2005/2006*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC [en línea] [khttp://www.mec.es](http://www.mec.es) [Consulta: 30 de septiembre de 2005].
- MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MEC (2009a). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*. [en línea] <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas> [Consulta: 24 de septiembre de 2009].
- MEC (2009b). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2009/2010*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, número extraordinario 2006*, 237-262.
- Mesa, M^a.C. y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales- CIDE.
- Ministerio de Educación. (2009). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe Español*. [en línea] <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2009/informe-espanol-panorama-educacion-ocde.pdf?documentId=0901e72b8007cd90> [Consulta: 20 de octubre de 2009].
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008). *Monografías. La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). *Ciudadanos extranjeros con autorización de residencia permanente*. Madrid: Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. [en línea] <http://extranjeros.mtas.es> [Consulta: 30 de septiembre de 2005].
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). *Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español*. [en línea] <http://www.oei.es/idie/acogida.pdf> [Consulta: 30 de septiembre de 2009].

- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor y Extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor a 30 de junio de 2009*. [en línea] http://extranjeros.mtas.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros30Junio2009/Archivos/Informe_Trimestral_30junio2009.pdf [Consulta: 05 de octubre de 2009].
- Molla, T. (2007). *Quina política lingüística?* Alzira: Bromera.
- Molina, F. (2007). Inmigración y diversidad cultural. En R. Merino y G. de la Fuente (Coords.). *Sociología para la intervención social y educativa* (pp. 222-239). Madrid: Editorial Complutense – Servei de Publicación de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Molina, F. (2009). Educación inclusiva y convivencia intercultural: controversias. En R. Fernández, M. Centella y M^a.M. Chaves (Eds.). *XIII Conferencia de Sociología de la Educación. Badajoz, 18 y 19 de septiembre de 2008. La comunidad educativa ante los resultados escolares*. Barcelona: Milrazones.
- Molina, F. y Mayoral, D. (2000). *Desigualtats lingüístiques i socials en contextos educatius*. Memoria de investigación. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después. En *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Montón, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología* 33 (4), 499-519.
- Montón, M.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Morales, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.
- Moreno, J.C. (2002). La diversitat Lingüística mundial a l'era de la globalització. En J.C. Moreno, E. Serrat, J.M. Serra y J. Farrés. *Llengua i immigració* (pp. 1-54). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Nadal, J.M. (2006). *La llengua sobre el paper*. Girona: CCG Edicions.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2002). La interactividad en programas informáticos ¿es útil para el desarrollo del lenguaje?. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXII (4), 197-202.
- Navarro, J. L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2006). Presentación: Inmigración y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 56, 17-22.

- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, J.L. y Sansó, C. (2009). Treball a l'aula en contextos multilingües. *Guix: Elements d'acció educativa*, 360, 77-81
- Navarro, J. L., Huguet, A. y Janés, J. (2008). Actitudes hacia la lengua materna y la del país de acogida por parte de los escolares inmigrantes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 48, 83-97.
- Navarro, J.L., Huguet, A., Querol, M. y Sansó, C. (2009). *Language Proficiency and Attitudes among Schoolchildren in Multilingual and Multicultural Settings – The Catalan case*. Comunicación presentada en: Sixth International Third Language Acquisition and Multilingualism. Free University of Bolzen-Bolzano.
- Navarro, J.L., Huguet, A., Serra, J.M. y Vila, I. (2008). Descripción y análisis de la competencia en castellano y catalán de la infancia extranjera escolarizada en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña. En A. Camps y M. Milian (Coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 245-258). Barcelona: Graó.
- Navarro, J.L., Huguet, A., Lapresta, C., Janés, J., Chireac, S., Querol, M. y Sansó, C. (2009). El coneixement de la llengua de l'escola en l'alumnat immigrant d'ESO. Una anàlisi d'algunes variables escolars i sociofamiliars. En Secretaria per a la Immigració. *Recerca i immigració II* (pp. 197-221). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Navés, T. (2008). Los efectos de la edad de inicio en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En A. Camps y M. Milian (Coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 259-270). Barcelona: Graó.
- Newport, E. L., Bavelier, D. y Neville, H. J. (2001). Critical thinking about critical periods. En E. Dupoux (Ed.). *Language, brain, and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler* (pp. 481-502). Cambridge, MA: MIT Press.
- Noguerol, A. (2009). Didàctiques de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, 337, 14-23.
- Nussbaum, L. (2005). Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña. En D. Lassagabaster y J.M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp.29-51). Barcelona: ICE-Horsori.
- Observatori de la Immigració a Catalunya (2009). *Indicadors*. [en línea] <http://www.migracat.cat> [Consulta: 15 de octubre de 2009].

- Observatorio de la Inclusión Social (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. [en línea] http://discoverynet.es/informe_inclusio/informe2009_castella.pdf [Consulta: 20 de octubre de 2009].
- Ocaña, J.C. (2003). *Historia de la Unión Europea. Cursos para compartir lo que sabes*. [en línea] <http://www.mailxmail.com/curso-historia-union-europea/proceso-integracion> [Consulta: 14 de Octubre de 2009].
- OCDE (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: INCE-MECD. [en línea] <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisa2000-int.pdf> [Consulta: 29 de enero de 2010].
- Oficina Internacional de Educación (1932). *El bilingüismo y la Educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- OIM (2005). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo en 2005 de la OIM*. [en línea] <http://www.iom.int/jahia/Jahia/newsArticleEU/cache/offonce/lang/es?entryId=20343> [Consulta: 24 de agosto de 2009]
- OIM (2008). *Informe de la OIM sobre Las Migraciones en el Mundo en 2008. Comunicado de prensa*. [en línea] <http://www.iom.int/jahia/Jahia/newsArticleEU/lang/es/cache/offonce?entryId=20343> [Consulta: 24 de agosto de 2009].
- OIT (2004). *La economía mundial incluye en su población activa a 86 millones de migrantes. Noticias de la OIT*. [en línea] http://www.ilo.org/global/About_the_ILO/Media_and_public_information/Press_releases/lang--es/WCMS_006136/index.htm [Consulta: 24 de agosto de 2009].
- Oller, J. (2008). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística*. Tesis doctoral. [en línea] <http://www.tesisenxarxa.net/> [Consulta: 10 de junio de 2010].
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Segundas lenguas e inmigración en red*, Vol. I núm. 1, 10-24. [en línea] <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf> [Consulta: 3 de diciembre de 2009].
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- ONU (1994). *Conferencia Internacional sobre la Población y el desarrollo* [en línea] <http://www.un.org/spanish/conferences/accion2.htm> [Consulta: 20 de agosto de 2009].

- ONU (2003). *Informe de la migración Internacional 2002: Panorama general*. [en línea] <http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm> [Consulta: 21 de agosto de 2009].
- ONU (2004). *Estudio Económico y Social Mundial 2004: Migración Internacional. Mayor impacto de las migraciones en los países desarrollados*. Boletín ONU, no. 04/099 [en línea] http://www.nacionesunidas.org.mx/prensa/archivosligadosanoticias/comunicados/2006/2004/PR04099DESA_impacto_migraciones.htm [Consulta: 2 de octubre de 2009].
- Orti, C. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo. *Estudios de Psicología*, 33-34, 229-236.
- Pajares, M. (2009). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Pavlenko, A. (2009). *Multilingualism and democracy*. Conferencia en “The Third Language Acquisition Conference”. Bozen- Bolzano.
- Peal, E. y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23
- Pérez, J. (2008). *Opiniones y Actitudes de la Población Autóctona frente al Fenómeno de la Inmigración*. [en línea] http://www.uca.es/grupos-inv/migraciones/inmigrante_marroqui/percepcion_andaluza2/opiniones [Consulta: 2 de octubre de 2009].
- Pérez., M. y Desrués, T. (2007). *Opinión de los Españoles en Materia de Racismo y Xenofobia. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pinos, M. (2002). Planes de acogida en el centro. *T.E.*, 230, 14-18.
- Planas, N. (2003). Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes. *Aula de Innovación Educativa*, 119, 71-74.
- Portes, A. y Fernández-Kelly, P. (2007). Sin margen de error: Determinantes del éxito entre hijos de inmigrantes crecidos en circunstancias adversas. *Migraciones*, 22, 47-78.
- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009a). *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal*. Informe de investigación. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009b). *La segunda generación en Barcelona: un estudio longitudinal*. Informe de investigación. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

- Real Academia Española (2009). *Diccionario de la Lengua española* [en línea] <http://www.rae.es> [Consulta: 21 de agosto de 2009]
- Recolons, L. (2005). Las migraciones exteriores en la evolución de la población de España, 1950-2004. *Migraciones*, 17, 45-89.
- Rodríguez, A., Betancor, V., Delgado, N., Rodríguez, R. y Pacios, A. (2008). Los turistas nos visitan, los inmigrantes nos invaden, Un estudio de la percepción de amenaza desde el concepto de grupalidad percibida. *Revista de Psicología Social*, 23 (1), 41-52.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY: Oxford University Press.
- Romaine, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de Educación*, 326, 13-24.
- Romera, M.J. (2009). La integración de los colectivos de inmigrantes de la provincia de Ávila a través de las bibliotecas. *Migraciones* (25), 155-183.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000). La adquisición de la segunda lengua. En U. Ruiz-Bikandi (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 67-100). Madrid: Síntesis.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18 (2), 143-157.
- Ruiz-Bikandi, U. (2010). La introducción temprana del inglés en pequeñas dosis supone un costo enorme sin un rendimiento claro. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 40-45.
- Ruiz-Bikandi, U. y Miret, I. (2000). Hacia una cultura multilingüe de la educación. *Textos De Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 5-12.
- Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Sánchez, M.P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Sánchez, M. P. y Sánchez, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sancho, J.M^a. (2002). A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp.87-126). Barcelona: MECD-Octaedro.
- Santos, M.A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación, número extraordinario 2009*, 123-145.

- Sarto, M. P. (1997). *El bilingüismo*. Salamanca: Amarú.
- Schechter, A.S. y Cummins, J. (Eds.). (2003) *Multilingual Education in Practice*. Portsmouth: Heinemann.
- Schugurensky, D., Mantilla, D. y Serrano, J.F. (Comp.). (2009). *Cuatro de Cada Diez: Juventud de Habla Hispana y Abandono Escolar en Toronto*. Toronto: LARED/Transformative Learning Centre –OISE/UT.
- Sebastián, M. (2006). *Inmigración y economía española: 1996-2006*. Oficina de economía del presidente. [en línea] <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/0A0CB2F0-97AB-4F7D-8915-136A678022AE/78629/Resumen.pdf> [Consulta: 7 de septiembre de 2009].
- Secretaria per a la immigració (2010). *La immigració en xifres*. [en línea] http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletiIMMI/xifres5/la_immigracio_en_xifres_5.pdf [Consulta: 3 de mayo de 2010].
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. París: Presses Universitaires de France.
- Sensi, D., Latorre, J., Leunda, J. y Arias, J.P. (Coords.). (2001). *La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Una propuesta de formación para el profesorado*. Málaga: Andalucía Acoge-U.R. [en línea] <http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/Interculturalidad/gestion%20interculturalidad%20escuela.pdf> [Consulta: 05 de octubre de 2009].
- Serra, J. M. (1989). Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- Serra, J.M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J. M. (2002). Escola, llengua i immigració a Catalunya. En J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farrés. *Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües* (pp. 79-97). Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar Social.
- Serra, J.M. (2004). Lenguas e inmigración. En A. Huguet y J.L. Navarro (Coords.). *Las lenguas en la escuela* (pp.27-33). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Serra, J.M. (2006). El Plan de Lengua y Cohesión Social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.
- Serra, J. M. y Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Serrat, E. (2002). L'adquisició de segones llengües. En J.C. Moreno, E. Serrat, J.M. Serra y J. Farrés. *Llengua i immigració* (pp. 55-77). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Sharp, D., Thomas, B., Price, E., Francis, G. y Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the Schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Wales Press.
- Sierra, J. y Lasagabaster, D. (2005). Introducción: ¿qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 7-26). Barcelona: Horsori.
- Sierra, J. y Olaziregi, I. (1990). *La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Siguan, M. (1990). El lenguaje en la escuela. En M. Siguan (Coord.). *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (pp.9-28). Barcelona: Universidad de Barcelona-ICE.
- Siguan, M. (1991). Aprendizaje de lenguas extranjeras. En M. Siguan (Coord.). *La enseñanza de la lengua. XIV Seminario sobre Educación y Lenguas* (pp. 117-131). Barcelona: ICE/Horsori.
- Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 13-21.
- Siguan, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Sinner, C. y Wieland, K. (2008). El catalán hablado y problemas de la normalización de la lengua catalana: avances y obstáculos de la normalización. En K. Süselbeck, U., Mühlischlegel y P. Masson (Eds.). *Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 131-164). Madrid: Iberoamérica.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.). *Minority Education: From Shame to Struggle* (pp. 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. y Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K. y Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones* 12, 9-41.
- Soto Aranda, B. (2002). La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas. *Quaderns Digitals*, 25. [en línea] <http://www.quadernsdigitals.net> [Consulta: 6 de diciembre de 2009].

- Soto Marata, P. (2002). Proyectos y experiencias. Respuestas a las nuevas exigencias educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 100-108.
- Stern, H. H.; Burstall, C. y Harley, B. (1975). *French from age eight or eleven*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nousvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1977). Bilingualism and Intergroup Relations. En P. Horn (Ed.). *Bilingualism Psychological Social and Educational implications*. Nova York: Academic Press.
- Teixidó, J. (2010). *La millora de la convivència a secundària. Identificació de dificultats, recull de bones pràctiques i anàlisi dels processos millora als Instituts d'Educació Secundària de Catalunya*. Generalitat de Catalunya: GROC. Universitat de Girona.
- Tejerina, B. (1992). *Nacionalismo y Lengua*. Madrid: CIS – Siglo XXI.
- Tharp, R.G., Estrada, P., Stoll, S. y Yamauchi, L.A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tornos, A. (2004). Nuevos movimientos migratorios en una Unión Europea ampliada. *Migraciones*, 16, 237-254.
- Toukoma, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Reserch Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- Trim, J. (1992). Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-first Century. *AILA-Review*, 9, 7-20.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE...,NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- Turell, M.T. (2007). *El plurilingüismo en España*. Barcelona: Iula, Documenta Universitaria.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elemento de cohesión social. Del multiculturalismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, 343, 35-54.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on Fundamental Education. París: UNESCO.

- UNESCO (2008). *Directrius de la UNESCO sobre l'educació intercultural*. Barcelona: UNESCOCAT.
- Van der Slik, F., Driessen, G. and De Bot, K. (2006). Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review*, 22 (3), 293-308.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
- Vila, I. (1984). Yo siempre hablo catalán y castellano. Datos de una investigación en curso sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares. En M. Siguan (Ed.). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vila, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Vila, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 91-93.
- Vila, I. (1990). Editorial. La enseñanza de lenguas extranjeras. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 3-6.
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la Lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 219-229.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el Sistema Educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1998). L'educació bilingüe: tipologia i pràctica educativa. En I. Vila y M. Siguan. *Bilingüisme i educació* (pp. 35-56). Barcelona: UOC-Proa.
- Vila, I. (1999). Inmigració, educació i llengua pròpia. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes e I. Vila. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius* (pp. 143-162). Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23, 23-30.
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 22-28.
- Vila, I. (2002a). *Reflexiones sobre interculturalidad*. [en línea] <http://www.pensamientocritico.org/ignvil0203.htm> [Consulta: 30 de septiembre de 2009].
- Vila, I. (2002b). *L'ensenyament del català a les persones immigrades: aspectes tècnics i educatius*. Conferència en el 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants. Vic, 4-6 de setembre.
- Vila, I. (2003). Escolarització i model educatiu. En G. Aubarell (Dir.). *Gestionar la Diversitat. Reflexions i experiències sobre les polítiques d'immigració a Catalunya* (pp. 68-91). Barcelona: Institut Europeu de la Mediterrània.

- Vila, I. (2004). Educación, lengua y escuela. En A. Huguet y J. L. Navarro (Coords.). *Las lenguas en la escuela* (pp. 59-66). Huesca: Gobierno de Aragón.
- Vila, I. (2005). Actualidad y perspectivas de la educación bilingüe en el Estado español. En X. P. Rodríguez, A. M. Lorenzo y F. Ramallo. *Bilingualism and Education: From the family to the school* (pp. 339-352). Munic: Lincom Europa.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.
- Vila, I., y Jaussi, M.J. (2008). *Interculturalidad: Prácticas educativas dialógicas. Práctica educativa y negociación de los significados en las actividades de enseñanza y aprendizaje*. Conferencia en Congreso de Comunidades de Aprendizaje, Bilbao, 18-19 de febrero.
- Vila, I. y Oller, J. (2008). Apunts lingüístics al voltant de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera. *Àmbits de Psicopedagogia* 24, 29-34.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 38, 29-37.
- Vilà, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45-54.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Vila, I., Perera, S., Serra, J.M. y Servei d'Ensenyament del Català. (2006). Les aules d'acollida en l'Educació Primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines* 04, 40-55.
- Vila, I. Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, S. (2007). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 307-327.
- Vila Moreno, F. X. y Vial, S. (2002). Models lingüístics escolars i usos entre iguals: Alguns resultats des de Catalunya [CD-ROM]. Comunicació presentada en el XXIII Seminari Llengües i Educació "Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat". 30-31 de mayo y 1 de junio. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Villalba, F., Hernández, M^a.T. y Aguirre, C. (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MECED.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zlobina, A., Basabe, N. y Páez, D. (2008). Las estrategias de aculturación de los inmigrantes: su significado psicológico. *Revista de Psicología Social*, 23 (2), 143-150.

